

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

POTENCIÁL ADAPTAČNÍHO KURZU PRO PRÁCI
TŘÍDNÍHO UČITELE

POTENTIAL OF ADAPTATION COURSE FOR THE CLASS TEACHER'S WORK

Bakalářská práce

Autor: Anna Rambousková
Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková

PRAHA 2013

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s půjčováním této práce v rámci knihovních služeb.

V Praze, dne 21. června 2013

.....

Anna Rambousková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Zdeňce Hankové. za cenné připomínky k formální i obsahové podobě práce a také všem, kteří trpělivě odpovídali na mé otázky.

ANOTACE

Bakalářská práce je zaměřena na zapojení třídního učitele do programu adaptačního kurzu. Jejím cílem je popsat, jaký přínos představuje kurz pro učitele a jeho práci. Práce se zabývá teoretickým vymezením adaptačního kurzu. Dále popisuje práci třídního učitele se zaměřením na práci s třídním kolektivem. Reflektuje také názory učitelů i lektorů adaptačních kurzů na danou problematiku.

KLÍČOVÁ SLOVA

adaptační kurz, osobnostní a sociální výchova, třídní klima, třídní učitel, zážitková pedagogika

ANNOTATION

Thesis aims on participation of class teacher in activities of adaptation course. Its main goal is to point out advantages resulting from such courses. Thesis also deal with scientific description of adaptation courses and describes work of class teacher with class as a social group. It also reflects teachers and adaptation course lectors opinions on such issues.

KEY WORDS

adaptation course, personal and social education, class climate, class teacher, experience pedagogy

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 7 |
| 1. TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1.1 Práce třídního učitele..... | 9 |
| 1.1.1 Klima třídy, skupinová dynamika | 11 |
| 1.1.2 Pravidla třídy | 14 |
| 1.1.3 Třídnické hodiny | 15 |
| 1.1.4 Motivace žáků | 16 |
| 1.2 Osobnostní a sociální výchova | 17 |
| 1.2.1 Začátky osobnostní a sociální výchovy..... | 17 |
| 1.2.2 Pozice v RVP | 17 |
| 1.2.3 Podstata osobnostní a sociální výchovy | 18 |
| 1.2.4 Témata osobnostní a sociální výchovy..... | 19 |
| 1.2.5 Základní metodické principy OSV | 20 |
| 1.2.6 Postupy práce | 20 |
| 1.2.7 Způsoby práce s OSV v rámci škol..... | 20 |
| 1.2.8 Chyby v chápání OSV | 21 |
| 1.3 Adaptační kurzy | 22 |
| 1.3.1 Historie | 22 |
| 1.3.2 Význam a pilíře | 22 |
| 1.3.3 Cíle adaptačního soustředění..... | 23 |
| 1.3.4 Základní pravidla adaptačního kurzu | 24 |
| 1.3.5 Fáze vývoje skupiny | 25 |
| 1.3.6 Tým organizátorů a role učitele | 25 |
| 1.4 Zážitková pedagogika | 27 |
| 1.4.1 Zážitek | 28 |
| 1.4.2 Celkový pohled na kurz..... | 29 |
| 1.4.3 Dramaturgie..... | 29 |
| 1.4.4 Zóna komfortu..... | 30 |
| 1.4.5 Cyklus učení | 31 |
| 1.4.6 Reflexe | 32 |
| 1.4.7 Hra..... | 33 |

| | | |
|-------|--|----|
| 1.5 | Shrnutí | 35 |
| 2. | PRAKTICKÁ ČÁST | 36 |
| 2.1 | Kontext adaptačního kurzu..... | 36 |
| 2.1.1 | Zapojení třídního učitele | 39 |
| 2.2 | Metodologie průzkumného šetření..... | 41 |
| 2.2.1 | Cíle a výzkumné otázky | 41 |
| 2.2.2 | Metoda sběru dat | 41 |
| 2.2.3 | Výzkumný vzorek | 43 |
| 2.3 | Výsledky a jejich interpretace – třídní učitelé..... | 44 |
| 2.3.1 | Povinnosti třídního učitele | 44 |
| 2.3.2 | Strategie naplňování povinností | 46 |
| 2.3.3 | Práce se vztahy ve třídě | 47 |
| 2.3.4 | Přínos adaptačního kurzu | 48 |
| 2.3.5 | Osobní reflexe autorky | 49 |
| 2.4 | Obecné postřehy lektorů k zapojení učitelů na kurzech..... | 51 |
| 2.4.1 | Pohled lektorů na přínos kurzů pro učitele..... | 51 |
| 2.4.2 | Jak se učitelé na kurzech zapojují do programu kurzu..... | 52 |
| 2.4.3 | Jak by se učitelé měli zapojovat do programu kurzu | 53 |
| 2.5 | Výsledky analýzy | 54 |
| | ZÁVĚR..... | 57 |
| | Bibliografie | 59 |
| | Seznam obrázků..... | 61 |
| | Seznam tabulek..... | 61 |

ÚVOD

Přechod na střední školu nebo víceleté gymnázium je pro většinu dětí významnou životní událostí, se kterou se pojí mnoho změn. Na dítě čeká jiná škola, třída, noví spolužáci i učitelé, jiné nároky, zvyklosti. Jednotlivé školy se více či méně snaží žákům tento přechod zjednodušit. Jednou z forem této pomoci jsou adaptační kurzy. Na ty vyjíždí jedna nebo více nových tříd většinou hned na začátku školního roku. Obecně vnímaný hlavní cíl kurzů je, že se žáci vzájemně seznámí. Často podle toho kurzy nesou označení „seznamovací“. Kurzy si pořádá sama škola nebo jsou najímáni externisté.

Čas kurzu je možno využít vedle vzájemného seznámení i k dalším cílům. Ty už nemusí vycházet jen z toho, že se jedná o novou třídu, kterou je třeba tak řečeno nastartovat, ale mohou vyplývat z dlouhodobější strategie práce se školní třídou. Zde se ocitáme na poli toho, co se třídou dělá nebo by měl dělat třídní učitel a dostáváme se tak k jádru zkoumaného problému.

Propojení obou témat – práce třídního učitele a adaptačního kurzu můžeme nahlédnout ze dvou stran. Několikadenní kurz, který není svázaný učebními osnovami, poskytuje výbornou příležitost pro naplňování cílů, které má třídní učitel ve vztahu ke své třídě, což je dobré brát v úvahu při jeho přípravě. Na druhou stranu nejsou ojedinělé případy, kdy se na adaptačním kurzu v práci se skupinou začne, ale když v ní po návratu do školy třídní učitel nepokračuje, brzy je vše žáky zapomenuto.

Z toho vyplývá hlavní cíl této práce, což je propojení tématu adaptačního kurzu a práce třídního učitele. Základní otázkou je, jaký potenciál adaptační kurz má pro třídního učitele.

Práce je psaná pro využití externími organizátory adaptačních kurzů k přípravě takových kurzů, které se budou snažit co nejlépe odpovídat potřebám, jaké má třídní učitel. Třídním učitelům pak práce poskytne hlubší pohled do fungování adaptačních kurzů tak, aby byli schopni více využít jeho potenciál ve své práci. Proto se pokusíme zodpovědět i otázku, jakými všemi způsoby může být adaptační kurz prospěšný nejen dětem, ale právě třídním učitelům.

Pro naplnění těchto cílů se budeme nejprve v teoretické části podrobně zabývat každým ze zmíněných témat zvlášť. Představíme různé aspekty práce třídního učitele na základě odborné literatury. Samostatnou kapitolu věnujeme osobnostní a sociální výchově,

kteřá jako součást rámcových vzdělávacích programů tvoří povinnou součást školního vzdělávání a zároveň přináší řadu témat úzce souvisejících s prací se školní třídou jako skupinou i s prostředím adaptačních kurzů. Následuje charakteristika adaptačních kurzů. Doplnjuje ji kapitola o zážitkové pedagogice jako základu, ze kterého adaptační kurzy velmi často vychází.

V následné praktické části se prostřednictvím pohledů samotných třídních učitelů podíváme na realitu jejich práce a zkušeností, což je vedle odborné literatury důležitý zdroj poznatků. Kromě toho prozkoumáme i subjektivně vnímaný přínos adaptačního kurzu pro třídní učitele, kteří je se svou třídou absolvovali. Druhý významný pohled poskytnou výpovědi lektorů těchto adaptačních kurzů.

Vedle odborné literatury a rozhovorů s učiteli jsou zdrojem i mé vlastní zkušenosti s pořádáním adaptačních kurzů v rámci občanského sdružení. Právě zkušenost s třídními učiteli, kteří vnímají kurz jako několik dní pouhé dětské zábavy, mi byla hlavní motivací pro tuto práci. Věřím, že i v situaci, kdy kurz pořádají externisté, je možné více propojit práci na kurzu s další prací se třídou, aby témata z kurzu nezůstala dětmi zapomenuta a aby kurz kromě nich pomohl i samotnému učiteli.

1. TEORETICKÁ ČÁST

Cílem práce je ukázat možné propojení práce třídního učitele a adaptačních kurzů. Abychom mohli vysledovat body, kdy adaptační kurz může učiteli v jeho práci pomoci, je třeba analyzovat, v čem jeho práce spočívá. Jaké jsou povinnosti třídního učitele a jakými tématy by se ve třídě měl zabývat, budeme rozebírat v první kapitole. Pozornost budeme soustředit zejména na činnosti spojené se třídním kolektivem, které mají blíže k tématu adaptačního kurzu.

1.1 Práce třídního učitele

Postavení třídního učitele je jiné než postavení ostatních učitelů. V odborné literatuře se nevyskytuje mnoho publikací, které by se věnovaly právě jeho roli. Téma nacházíme zpracované většinou v článcích nebo dílčích částech rozsáhlejších prací. Jednou z monografií, která se třídnímu učiteli a jeho povinnostem věnuje, je kniha Vladimíra Spousty *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Spousta uvádí, v čem spočívají specifika práce třídního učitele (1994):

- Sledování vývoje jednotlivých žáků i kolektivu jako celku.
- Blízký kontakt se žáky.
- Pozitivní vztah k žákům, který dovoluje učiteli řešit záležitosti žáků s ostatními učiteli, zároveň není podlomena autorita třídního učitele.
- Péče o rozvoj individuality každého žáka.
- Snaha o posilování aktivity žáků v rámci třídy.

Spousta (1994 str. 8) rozděluje velkou škálu činností třídního učitele do pěti oblastí:

- Vyučování. Stejně jako každý další učitel i třídní učitel vyučuje svůj obor. Je dobré, když učitel vyučuje svou třídu v co největším možném počtu hodin, aby mu bylo umožněno hlubší poznání třídy a jejích žáků.
- Výchovné působení. I výchovné působení je v kompetenci všech vyučujících. Třídní učitel se však mezi všemi třídami má soustředit právě na tu svoji.
- Řízení vzdělávacího a výchovného procesu. Třídní učitel nese primárně odpovědnost za úroveň ve své třídě.

- Koordinace výchovně vzdělávací práce ostatních učitelů. Třídní učitel by měl mít přehled o nárocích kladených na žáky jeho třídy a ty prostřednictvím konzultací s dalšími učiteli udržovat v rozumné míře. Třídní učitel může působit jako prostředník pro kontakt žáků s dalšími učiteli a vedením školy. Koordinuje také všechny akce třídy v rámci školní výuky.
- Spolupráce se subjekty, které mají kontakt se žáky jeho třídy. Třídní učitel by měl mít přehled o rodinném zázemí svých žáků, pomáhat jim také s výběrem školy při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání.

Funkce a úkoly třídního učitele podle Jarmily Pavlišové (2008 str. 174) jsou:

- Sledovat a ovlivňovat vývoj dítěte.
- Snažit se o co největší stmelení kolektivu žáků ve třídě.
- Poznat (najít) rozdílnosti v mentalitě žáků, tzn. v rámci třídy zajistit potřebné podmínky pro integraci žáků nadaných i obtížněji vzdělávatelných.
- Zaměřovat se na profesní orientaci žáků.

Při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání je úkolem třídního učitele pomoci žákům tento přechod zvládat a začlenit se do nově vzniklého kolektivu. Dále by měl třídní učitel průběžně sledovat dění ve třídě a řešit případně vzniklé problémy.

Učitel dále (Pavlišová, 2008):

- Řeší vztahy mezi žáky, mezi třídou a vyučujícími, ostatními třídami.
- Zodpovídá za řešení negativních vztahů ve třídě, kázeňských problémů a dalších.
- Vede třídnické hodiny.
- Stará se společně se žáky o výzdobu ve třídě.

Zde vidíme snahu o komplexní pohled na práci třídního učitele. Nabízí se sice otázka, do jaké míry jsou všechny tyto činnosti skutečně realizovány, ale to není momentálně naším hlavním tématem. Ponecháme nicméně pro potřeby této práce stranou činnosti, které jdou za hranici třídy, a budeme se zaměřovat právě na přímou práci s třídním kolektivem.

Co ovšem vyplývá z představy učitele jako prostředníka mezi třídou a okolím je předpoklad, že třídní učitel má navázaný dobrý vztah k žákům i třídě jako celku a že své žáky dobře zná.

Chris Kyriacou, který se zabývá klíčovými dovednostmi učitelské práce, zařazuje péči o klima třídy jako jednu ze sedmi základních oblastí těchto dovedností. Další jsou plánování a příprava, realizace vyučovací hodiny, řízení vyučovací hodiny, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe a sebehodnocení vlastní práce. Rozdělení dovedností do jednotlivých oblastí je samozřejmě zejména pracovní, protože se oblasti vzájemně prolínají. S ovlivňováním třídního klimatu jistě souvisí otázka kázně i samotný průběh vyučování. Není ale náhodou, že je klima považováno za jednu samostatnou oblast a je tak zdůrazněna jeho důležitost. (Kyriacou, 1996)

Z výše uvedených bodů vyplývá, že třídní učitel má dbát obzvláště o třídu jako celek i o jednotlivé žáky. Budeme se proto podrobněji věnovat problematice třídního klimatu a jevy s ním spojenými. Vedle těchto specifických povinností třídního učitele je nutností, aby školní vzdělávací program každé školy obsahovat průřezová témata z rámcového vzdělávacího programu. Jedním z nich je osobnostní a sociální výchova, které budeme později také věnovat zvláštní pozornost ze dvou důvodů. Její témata se z velké části prolínají s tématy spojenými s prací se třídou jako skupinou. Přístupy preferované v osobnostní a sociální výchově se podobají přístupům využívaným na adaptačních kurzech. Abychom prozkoumaly styčné body všech zmíněných oblastí, budeme se nyní zabývat podrobně každou zvlášť.

1.1.1 Klima třídy, skupinová dynamika

Po primárním rodinném vlivu jsou školní třídy většinou další skupinou, kam se dítě dostává a v rámci nich se tak může připravovat na fungování v dalších sociálních skupinách v průběhu celého života. Žáci tráví v třídních skupinách mnoho let, ale bohužel se často systémově nepracuje s vlivem této skupiny na vývoj jednotlivce. Právě pro potenciál, který zde je, tedy připravit žáka lépe na život ve společnosti by měla probíhat i cílená podpora osobnostního rozvoje žák prostřednictvím „třídního života“. Zároveň tak je možné pracovat na prevenci společensky nežádoucích jevů. (Valentová, 2008)

Žáci tráví ve své školní třídě mnoho času a vztahy, které mezi sebou mají pozitivně nebo negativně ovlivňují i jejich výkon v rámci vzdělávání. Cílem je, aby vztahy ve třídě byly udržovány na dobré úrovni tak, aby nebyl dopad na výkony žáků negativní. Pokud se povede vytvořit takové prostředí, které bude výkony žáků ovlivňovat pozitivně, prospěje to žákům i učitelům samotným. Vztahy v tak velké skupině jako je školní třída, ale málokdy budou udržovány na dobré úrovni samy od sebe, naopak většinou je třeba k tomu dopomoci. Přispívá k tomu samozřejmě každý učitel, který se třídou pracuje, nicméně primárně by se o třídní atmosféru měl snažit právě třídní učitel.

Efektivnost výuky je ovlivněná různými faktory – učební styl žáků, pedagogické dovednosti učitele, používané výukové metody. Vzhledem k tomu, že výuka je vždy interakce mezi žákem a učitelem, zahrnuje také jejich vzájemný vztah. Na klima třídy má vliv učitel i žáci. Učitel by měl umět klima třídy zjistit a ovlivňovat prostřednictvím své interakce s žáky. (Švec, 1996)

Vrstevnická skupina ve třídě má také vliv na učení a výsledky jednotlivých žáků. Podle toho, jak jsou nastaveny neformální normy v rámci skupiny, mohou žáci přizpůsobovat svůj prospěch (například, aby nebyli považováni za „šprty“). Dva jevy, které jsou spojeny s působením skupiny, jsou sociální facilitace a tzv. Ringelmannův efekt. První popisuje situaci, kdy je výkon jedince zvýšen, pokud jsou přítomni další žáci. Druhý jev nám říká, že součet výkonů jednotlivců není stejný jako výkon skupiny těchto jednotlivců, protože práce v rámci skupiny vyvolává v jejích členech dojem, že nemusí podat maximální výkon. Na tyto možné situace by měl učitel při výuce vždy myslet. (Hadj-Moussová, 2008)

Skupinová, ale i individuální práce je samozřejmě ovlivňována také nastaveným klimatem školy i třídy. V pozitivním klimatu učení probíhá snáze a s trvalejšími výsledky. Je třeba myslet na to, že sociální klima školy utvářené zejména vztahy mezi učiteli, ovlivňuje dále prostřednictvím učitelů klima jednotlivých tříd. Podle žáků jsou nejdůležitější faktory legrace ve třídě a dobré vztahy ve třídě, od učitele očekávají spravedlnost, otevřenost a smysl pro humor. (Hadj-Moussová, 2008)

Klima třídy je „sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“.

(Průcha, a další, 2009 str. 98) Oproti tomu je atmosféra pouze krátkodobý jev ve třídě, který je způsoben konkrétní situací. (Švec, 1996)

Za základní determinanty třídního klimatu se považují typ školy, složení a zvláštnosti dané třídy, ročník, věk, pohlaví, zvláštnosti žáků, charakter vyučovacích předmětů, osobnost učitele. (Švec, 1996) Valentová (2008) jmenuje detailněji faktory. Rozložení chlapců a děvčat ve třídě a tvoření chlapeckých či dívčích skupinek může ovlivňovat identifikaci s mužskou či ženskou rolí. Do hry vstupuje rodinné zázemí v podobě vzdělanosti rodičů, jejich zájmu o vzdělání dítěte, příslušnost k etnické skupině.

Klima třídy je tvořeno více prvky, které můžeme podle Vlastimila Švece (1996 str. 71) rozdělit do následujících kategorií:

- Faktory související s jednotlivcem (žákem, učitelem), zejména jejich vlastnosti.
- Sociálně-psychologické faktory třídy, například soudržnost nebo soutěživost ve třídě.
- Pedagogicko-psychologické faktory, tyto jsou spojeny s výukou, její orientací, zaměřením úkolů a další.

Aby učitel mohl pozitivně ovlivňovat klima ve třídě, je třeba rozumět sociální dynamice třídy. Umět rozkrýt vztahy mezi žáky je náročný úkol, který vyžaduje od učitele určité kompetence. Valentová uvádí: „*jedná se o náročný mezioborový přístup, který předpokládá teoretické znalosti z psychologie školní třídy, znalost diagnostických postupů v poznávání školní třídy jako skupiny i schopnosti využít prvků zážitkového učení v intervenčních postupech.*“ (Valentová, 2008 str. 68) Mnoho informací o situaci ve třídě lze poznat na základě pozorování interakcí mezi žáky v běžných momentech nebo během různých aktivit nebo prostřednictvím rozhovorů se žáky. (Valentová, 2008)

„Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“ (Kyriacou, 1996 str. 79)

Uvolněné, vřelé a podporující prostředí je vytvářeno zejména vztahem učitele k žákům. Žáci by měli cítit, že učitel se o ně a jejich vzdělávání zajímá. Individuální pomoc žákům také podporuje příjemné prostředí, nesmí se samozřejmě nadužívat, aby si na ni žáci příliš

nezvykli. Součástí pomoci může být také individuální zpětná vazba, ve které učitel žákovi sdělí, jak může žák zlepšit své výsledky. (Kyriacou, 1996)

Vztahy mezi učitelem a žáky musí být založeny na vzájemné úctě a kontaktu. Pozitivní vztah je vytvářen, pokud učitel během vyučování i mimo něj vyjadřuje, že si váží každého žáka jako jednotlivce, vnímá a respektuje jejich názory. Dobrý vztah samozřejmě musí být oboustranný a žáci by měli úctu učiteli oplácet, nicméně vzhledem k postavení učitele lze říci, že to je především jeho úkol. V neposlední řadě hraje při tvoření klimatu třídy roli i příklad učitele a jeho chování, které by mělo ve všem odpovídat tomu, jak chování je vyžadováno od dětí. (Kyriacou, 1996)

Kyriacou zmiňuje několik studií věnovaných pozitivnímu vlivu třídního klimatu na efektivitu výuky. Zvláště bychom měli vyzdvihnout fakt, že zmiňované studie upozorňují, že důležitou roli při vytváření pozitivního třídního klimatu hrají první hodiny strávené s novou třídou. Dovednosti a činnosti, které učitelům pomohli z počátku vytvořit pozitivní klima, jsou například vřelé a přátelské vystupování, poskytování dostatku podnětů žákům, navazování očního kontaktu, humor, jasné stanovení pravidel. (Kyriacou, 1996)

1.1.2 Pravidla třídy

V rámci každé sociální skupiny se postupně vytváří neformální pravidla, kterých se skupina drží. Abychom předešli tomu, že tato pravidla nebudou v souladu se školním řádem nebo nebudou podporovat rozvoj osobnosti žáků žádoucím směrem, je velmi vhodné stanovit si v rámci třídy obecná pravidla chování. Konkrétní způsob tvoření pravidel závisí na mnoha faktorech, mezi nimi například věk žáků. Pokud si žáci formulují pravidla sami, jsou více motivováni k jejich dodržování. S pravidly se doporučuje průběžně pracovat, upravovat je či doplňovat podle aktuálního stavu třídy. (Valentová, 2008)

Z určitého pohledu se zavádění pravidel ve třídě může zdát jako nadbytečné vzhledem k existenci školního řádu. Zvláště v situacích, kdy se pracuje častěji s jinými formami učení než je frontální výuka a kde jsou žáci více aktivizováni, je třeba pro tento způsob práce stanovovat další pravidla. James S. Cangelosi uvádí čtyři základní cíle, ke kterým směřujeme při zavádění pravidel (Cangelosi, 1994 str. 123):

- Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, obzvláště rušivé.
- Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
- Zamezit rušení ostatních třída lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.
- Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Při vytváření pravidel je třeba myslet vždy na jejich účelnost, srozumitelnost pro všechny žáky, způsob výsledné formulace. Měli bychom se vyhnout nadbytečným pravidlům. Po stanovení pravidel, které může udělat učitel nebo s jeho pomocí sami žáci, je také potřeba učit žáky s pravidly pracovat a řídit se jimi, což je proces neméně složitý. (Cangelosi, 1994)

Kromě praktických důvodů, proč musí určitá pravidla během vyučování fungovat, může být sama práce s pravidly předmětem učení. Když vycházíme z témat osobnostní a sociální výchovy, k pravidlům se také dostaneme. Žáci se mají učit chápat význam pravidel nejen ve třídě, ale i v životě obecně. Dále by se měli učit hodnotit smysl jednotlivých pravidel a chápat i důsledky nedodržování pravidel. Jak vyplývá z celkového pojetí osobnostní a sociální výchovy jako učení se různému chování v reálných životních situacích, i učit se zacházet s pravidly bude dobře fungovat na základě různých více či méně uměle vyvolaných situací. (Dubec, 2007)

Určování třídních pravidel, kterého se účastní všichni žáci společně s učitelem, dbání na dodržování základních pravidel vzájemné spolupráce a diskuze nad jejich smyslem může pochopitelně také sloužit jako jedna z forem prevence nežádoucích projevů jako je například často citovaný problém šikany v třídních kolektivech.

1.1.3 Třídnické hodiny

Ve školní třídě se každý den odehrává mnoho událostí, které ovlivňují vztah žáků mezi sebou, jejich vztah ke třídě a potažmo i ke škole. Dobrou příležitostí, kdy se vztahy ve třídě pracovat jsou třídnické hodiny. V nich je možné odhalit a případně i řešit aktuální problémy ve třídě, zároveň tím řešíme částečně prevenci sociálně nežádoucích jevů. Pokud se o problémy ve třídě dlouhodobě nezajímáme, mohou přerůst v problémy mnohem větších a nebezpečnějších rozměrů. (Dubec, 2007)

Třídnické hodiny na řadě škol existují, ale učitelé je využívají pouze pro organizační účely. Otázky týkající se třídního kolektivu se řeší většinou pouze ve chvíli, kdy nastává nějaký problém a učitel má v této situaci výrazně dominantní roli. Třídní setkávání jsou ale velmi vhodným prostorem, kdy může třídní učitel pracovat dlouhodobě a systematicky se třídou jako skupinou a využívat tak její výchovný potenciál. (Valentová, 2008) Zde vidíme styčný bod také s tématy osobnostní a sociální výchovy, které se z velké části týkají také života ve skupině.

Důležité pro třídní setkávání je nastavení vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, aby byli schopni sdělovat otevřeně své názory. Aby toto mohlo efektivně fungovat je třeba žáky zapojit do demokratického řízení jejich skupiny, určování pravidel a tím v nich také vytvářet pocit spoluodpovědnosti za situaci v jejich třídě. (Valentová, 2008)

Pro práci v rámci třídních setkávání se ukazuje jako efektivní využít dále přesunutí těchto setkání do jiných prostor než běžná třída nebo využívání forem zážitkového učení. (Valentová, 2008)

1.1.4 Motivace žáků

Učitel může ovlivňovat motivaci výběrem vyučovacích metod či organizačních forem. Motivace silně ovlivňuje úspěšnost žáků. Motivace je komplexní téma, kterému se zde nebudeme podrobně věnovat. Za zmínku ovšem stojí, že mezi motivační faktory patří také sociální potřeby, jejichž naplnění či nenaplnění ovlivňuje celkovou motivaci žáka k učení. Konkrétně jde o potřebu fyzického i psychického bezpečí či potřeby afiliace neboli pozitivních vztahů. (Pavelková, 2008)

Pokud se bavíme o motivaci, stojí za zmínku, že vnitřní motivaci zvyšujeme například možnostmi, aby si žáci sami vybrali svůj úkol. Pomáhá také aktivní zapojování žáků do výuky, možnost spolupráce, využívání témat, která souvisí s vlastními zkušenostmi žáků. (Kyriacou, 1996) Všechny tyto prvky předpokládají, že učitel své žáky dobře zná a že jsou schopni vzájemné spolupráce.

1.2 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní výchova vnímaná jako příprava na život má svými tématy velmi blízko k těm, kterými jsme se právě zabývali. Školní třída může být také vnímaná jako dobrý prostor pro trénování sociálních a dalších dovedností. Kromě toho jde o povinnou součást vzdělávání, kterou by každá škola měla zohledňovat ve svém vzdělávacím programu.

1.2.1 Začátky osobnostní a sociální výchovy

Pojem osobnostní a sociální výchova se začíná v našem prostředí objevovat v 90. letech (převzatý z britského pojmu *personal and social education*). V době mnoha společenských změn jsou aktuální i snahy o změny ve vzdělávání, mj. jeho přiblížení k praxi „každodenního“ života. Tato idea není pochopitelně zcela nová, ale společně s ní přichází také otázka, jak toto přiblížení efektivně uskutečnit. OSV tedy vzniká jako reakce na problém, že školy učí „o životě“, ale neučí dovednosti potřebné pro život ve společnosti, a obrací pozornost k sociálním dovednostem, snaží se vést děti k sebepoznání, ke spolupráci. Po inspiraci v zahraničí, zejména Velkou Británií, se formulují základy osobnostní a sociální výchovy během 90. let na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Rozšíření povědomí o OSV významně pomohl projekt občanského sdružení AISIS s názvem „*Dokážu to?*“. Prostřednictvím kurzů oslovil s touto problematikou velkou řadu učitelů. (Valenta, 2006)

1.2.2 Pozice v RVP

Zejména díky Výzkumnému ústavu pedagogickému se osobnostní a sociální výchova dostala do Rámcových vzdělávacích programů nejprve pro základní školy, později i pro gymnázia. (Valenta, 2006)

Osobnostní a sociální výchova je zařazena jako jedno ze šesti průřezových témat RVP. Tato témata reprezentují problémy současného světa a mají za úkol rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata prochází napříč vzdělávacími obory a podporují komplexnost procesu vzdělávání, utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Jejich prostřednictvím se žákům upevňuje širší spektrum dovedností. Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, což znamená, že musí být všechna zařazena do vyučovacího procesu. Škola je povinna nabídnout žákům

všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat v rámci jiných předmětů nebo i jako samostatný předmět. Nemusí být obsažena všechna témata v každém ročníku a je možné je realizovat také prostřednictvím besed, kurzů, seminářů či projektů. Konkrétní pojetí témat, způsob, hloubku a rozsah jejich zpracování je již na zodpovědnost jednotlivých škol. (MŠMT, 2013)

1.2.3 Podstata osobnostní a sociální výchovy

Hlavním cílem průřezového tématu OSV je utváření praktických životních dovedností, které využíváme v běžném životě. Učivem je zde sám žák, žákovská skupina, každodenní situace. *„Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“* (MŠMT, 2013 str. 105)

Konkrétní přínos osobnostní a sociální výchovy jako průřezového tématu je v RVP definován takto (MŠMT, 2013 str. 105) :

- *„V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:*
- *vede k porozumění sobě samému a druhým*
- *napomáhá k zvládnutí vlastního chování*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)*
- *formuje studijní dovednosti*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny*

- *V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:*
- *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů*
- *přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování*

- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“*

Stejně jako v jiných činnostech zde velmi důležitou roli hrají cíle. Ty zejména svým směřováním do praxe významně ovlivňují charakter témat, principů, metod, forem vhodných pro výuku OSV. (Valenta, 2006)

Stejně důležité je také pojetí žáka v tomto modelu výchovy. Žák má být vnímán nikoliv jako objekt manipulace, ale jako samostatná osobnost, která se rozvíjí. Je třeba možnosti, které má, rozvíjet, jinak se žák nenaučí jich využívat. Cílem je, aby žák postupně převzal osobní rozvoj do svých vlastních rukou. (Průcha, a další, 2009)

1.2.4 Témata osobnostní a sociální výchovy

Tematické okruhy OSV jsou rozděleny do tří oblastí, konkrétně osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. Jde o oblasti lidských dovedností a schopností. Verze témat se postupně vyvíjela a měnila, původní verzi můžeme najít například v práci Josefa Valenty (2006), který rozlišuje verzi akademickou od verze aplikační, která je použita v RVP.

Kromě toho zde také podrobněji popisuje jednotlivá podtémata, která jsou v RVP jen vypsána.

Témata, která jsou zařazena do RVP jsou tato (MŠMT, 2013 str. 106) :

„Osobnostní rozvoj

- *Rozvoj schopností poznávání*
- *Sebepoznání a sebepojetí*
- *Seberegulace a sebeorganizace*
- *Psychohygiena*
- *Kreativita*

Sociální rozvoj

- *Poznávání lidí*
- *Mezilidské vztahy*

- *Komunikace*
- *Kooperace a kompetice*

Morální rozvoj

- *Řešení problémů a rozhodovací dovednosti*
- *Hodnoty, postoje, praktická etika.*

1.2.5 Základní metodické principy OSV

Valenta (2006) vyjmenovává metodické principy klíčové pro OSV. Vzhledem k tomu, že hlavním předmětem OSV je sám žák, je nezbytné, aby šlo o výchovu praktickou. Důležité zde nejsou vědomosti, ale zejména dovednosti, kterých by měl žák nabývat. OSV má být úzce provázaná s osobní zkušeností každého konkrétního žáka. Konečně má být OSV provázející v tom smyslu, aby nabízela žákům otázky, možnosti, kterými se mohou zabývat a pomáhala jim tak hledat svou individuální životní cestu.

1.2.6 Postupy práce

Pro zmínku o základních postupech práce s tématy OSV budeme opět vycházet z teorie Josefa Valenty (2006), který definuje dva základní postupy. Prvním z nich je postup, kdy podle stanoveného cíle připravíme určitou činnost, aktivitu, kterou žákům zadáme. Po proběhnutí samotné akce probíhá většinou důležitá reflexe. Tato série může probíhat v různě dlouhých blocích. Druhý postup, který stále spadá do oblasti OSV je případ, kdy žáci jednají v situaci, která nebyla primárně vyvolaná za účelem učení. Do této situace může učitel určitým způsobem zasáhnout. Tuto reakci nazýváme intervence.

1.2.7 Způsoby práce s OSV v rámci škol

Valenta nabízí čtyři na sebe částečně navazující způsoby, jak by se měla OSV implementovat do školní reality (Valenta, 2006 str. 57)

1. Uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů
2. Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích
3. Včlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy

4. Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

Tato práce má za cíl pracovat pouze s představou učitele, který může zařadit do své praxe některé prvky, aniž by přitom bylo třeba měnit vzdělávací obsah jeho hodin. Proto se při uvažování o začlenění OSV do práce učitele budeme pohybovat pouze na první, případně druhé úrovni. Jak upozorňuje sám Valenta způsob č. 1 je podmínkou pro využití způsobu č. 2 a zároveň oba zmíněné jsou podmínkou pro úspěšné začlenění dalších dvou cest implementace.

1.2.8 Chyby v chápání OSV

Jak je pravděpodobně zřejmé již z její charakteristiky, zacházení s tématy OSV není jednoduché. Valenta (2006) poukazuje na několik častých chyb v chápání toho, co je osobnostní a sociální výchova a jak s ní zacházet, které bude jistě užitečné stručně zmínit i zde:

- Když žáci pracují ve skupině, nemusí jít vždy skutečně o spolupráci stejně jako OSV nenastává vždy, když jsou žáci aktivizováni nebo když komunikují.
- Když skupina správně splní zadaný úkol, neznamená to, že i musela dobře spolupracovat.
- Propojení výuky jednotlivých předmětů ani zapojení projektů nezpůsobí využití OSV.
- Ne každý učitel má předpoklady pro výuku OSV jen proto, že je učitel.
- Když se mluví o tématech OSV, neznamená to, že výchova skutečně nastala.
- Reflexe není to, že učitel ohodnotí práci žáků ani to, že se zeptá na jejich pocity.
- OSV není jen sled různých her.
- Přestože jednotlivá témata jsou v OSV velmi provázaná, je třeba si určovat konkrétní cíle.

Na závěr Valenta velmi výstižně shrnuje, že „*OSV sama o sobě není ničím víc, než tím, čím je: souborem témat pro učení se životním dovednostem*“ (Valenta, 2006 str. 7)

1.3 Adaptační kurzy

Adaptační soustředění či adaptační kurz¹ je několikadenní akce pro žáky nově vzniklých tříd. Prostřednictvím prožitkových metod se zde žáci seznamují a budují se dobré mezilidské vztahy. Nejčastěji jsou kurzy pořádány pro první ročníky středních škol (především gymnázií), někdy také pro žáky základních škol po přechodu na druhý stupeň. Délka adaptačních kurzů se liší, většinou se pohybují kolem 2 – 3 dnů, někdy trvají až týden. Doba trvání je často omezena finanční dostupností. Náklady na kurzy z velké části platí sami rodiče zúčastněných dětí. Školy se proto snaží získávat finanční prostředky i prostřednictvím grantů od měst a obcí, což se jim v různé míře daří. (Pekárková, 2006)

Kurzy organizují sami pracovníci školy (vyučující, výchovný poradce, psycholog) nebo si školy objednávají služby specializovaných občanských sdružení. Při organizaci kurzu v různých rolích pomáhají také studenti vyšších ročníků dané školy. (Pekárková, 2006)

1.3.1 Historie

V České republice začala adaptační soustředění poprvé pořádat *Prázdninová škola Lipnice* pod názvem „Kurzy GO“. Tento název si dodnes zachovala řada škol či sdružení. První kurz v rámci projektu GO! se uskutečnil s jednou třídou Gymnázia Jana Keplera v Praze v roce 1991. O rok později se kurzu účastnily všechny třídy dané školy a postupně se přidávaly školy další. V roce 1996 vznikl projekt *Hnutí GO!* s cílem šířit kurzy do dalších škol. Významným sdružením zabývajícím se touto tematickou je také *Projekt Odyssea*. (Pekárková, 2006)

1.3.2 Význam a pilíře

Smysl adaptačních soustředění spočívá v možnosti hlouběji se poznat a stmelit v rámci nové třídy. Kurz pomáhá urychlit procesy, které přirozeně trvají delší dobu. Důležitými prvky těchto kurzů jsou (Dubec, 2007):

- *Pobyť mimo školu.* Odlišné prostředí žákům umožní často projevit jinak, případně více, své chování a prožívání.

¹ Pojmy adaptační kurz a adaptační soustředění jsou v práci používány synonymně

- *Společné prožitky.* Program na kurzech je tvořen většinou za pomoci metod zážitkové pedagogiky, kdy žáci sami prochází různými situacemi, které v nich vyvolají potřebné prožitky.
- *Spolupráce.* Jednoho z hlavních cílů, stmelení kolektivu, se dosahuje dobře prostřednictvím úkolů vyžadujících intenzivní spolupráci.
- *Čas pro sebe.* Pro vzájemné poznávání je důležitý i nestrukturovaný čas, kdy si mohou žáci sami volit způsob jeho trávení.
- *Provázející přístup.* Prostřednictvím respektující komunikace stanovujeme pevné hranice, zároveň podporujeme vlastní aktivitu žáků.

1.3.3 Cíle adaptačního soustředění

Určení cílů adaptačního soustředění, ke kterým jsou poté přiřazeny aktivity, je stěžejní záležitostí pro smysluplnost celé akce. Jednotlivé aktivity mohou samozřejmě vést k plnění několika cílů zároveň. (Dubec, 2007)

V obecné rovině se kurz snaží o několik základních věcí (Pekárková, 2006) :

1. Usnadnění žákům vstup do nového prostředí. Kromě rozvíjení dobrých vztahů je zde možnost seznámit je s požadavky a režimem školy. Mohou zde být informováni o mimoškolních aktivitách dané školy.
2. Seznámení žáků mezi sebou, s třídním učitelem, případně vedením školy usnadňuje sociální adaptaci v novém prostředí.
3. Jako další z cílů můžeme pojmenovat prevenci sociálně patologických jevů. Účastníci kurzu mohou být vyzýváni k přemýšlení o problémech daného věku, o způsobech trávení volného času, rizicích, která je mohou potkat.
4. Na adaptačním soustředění se rozvíjí i osobnost žáků. Program přispívá k hlubšímu sebepoznání, upevňování volných i charakterových vlastností, zvládání různých druhů zátěže, odhalovat vlastní silné a slabé stránky a další.
5. Stmelení dětí v rámci nové třídy, což zahrnuje vytvoření příznivého sociálního klimatu a vytvoření základů kolektivu, který bude pro své členy oporou.

Zde je uveden příklad obecných cílů kurzu seřazených podle jednotlivých bloků seřazených chronologicky (Dubec, 2007) :

1. *Zahájení.* Žák se seznámí s těmi, kdo kurz vedou, se smyslem, podobou a pravidly kurzu, formuluje svá očekávání od kurzu.
2. *Rozehřívací aktivity.* Aktivity, které umožní žákům vzájemně komunikovat a spolupracovat při plnění jednodušších a spíš zábavných úkolů.
3. *Vzájemné poznávání.* Žáci se dozvědí více informací o učiteli i o svých spolužácích.
4. *Nastartování spolupráce.* Žáci projdou aktivitami, během kterých musí spolupracovat. Na základě zkušeností si zformulují postupy vedoucí k efektivnímu řešení konfliktních situací a vyzkouší postup aplikovat v praxi.
5. *Zvládání náročných situací.* Žáci formulují pravidla týmové spolupráce, prakticky je zkouší a hodnotí jejich funkčnost, stejně jako hodnotí spolupráci svou i celé skupiny.
6. *Rozvoj důvěry.* Žáci si budují vzájemnou důvěru, učí se sdělovat otevřeně své názory.
7. *Základní pravidla třídy, uzavření akce.* Žáci si formulují pravidla, kterými by chtěli řídit život ve své třídě, a reflektuje program celého kurzu

1.3.4 Základní pravidla adaptačního kurzu

Na adaptačním soustředění je vhodné pracovat minimálně s několika základními pravidly. Cílem je zejména zajištění fyzické i psychické bezpečnosti účastníků. Pravidla se doporučují stanovit hned z počátku programu a v jeho průběhu je dále reflektovat. To znamená vyžadovat jejich dodržování, odkazovat na ně, doplňovat o další pravidla, která se ukážou jako potřebná. (Dubec, 2007)

Za základní pravidla můžeme považovat například tuto sadu (Dubec, 2007):

- *Pravidlo „Stop“.* Toto pravidlo umožňuje žákům neúčastnit se z osobních důvodů některé aktivity.
- *Dotazy až po instrukci.* Při zadávání aktivit je výhodné držet se tohoto pořadí: učitel/instruktor vysvětlí instrukce k aktivitě; žáci mohou pokládat doplňující dotazy; žáci zopakují, jak bude aktivita probíhat.
- *Když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to.* Žáci mohou vedoucímu oznámit, že se jim nezdá bezpečné dělat některou aktivitu, aby se předešlo případným úrazům.

- *Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.*
- *Když někdo mluví, necháme ho domluvit, než sami něco řekneme.* Přestože je toto pravidlo často porušováno, je dobré s ním pracovat a na jeho porušování upozorňovat. Je možné využít různé signály jako je hvízdnutí nebo zvednutá ruka.
- *Chodíme včas.*

1.3.5 Fáze vývoje skupiny

Při plánování adaptačního soustředění je vhodné se zamýšlet nad vývojem, kterým daná skupina vždy prochází. Jednotliví autoři se neshodují v přesném dělení na jednotlivé fáze, ale jde spíše o rozdíl v podrobnosti dělení. Zde představíme základní čtyři fáze vývoje (Dubec, 2007; Belz, a další, 2001) :

1. První kontakt – skupina se seznamuje, členové zjišťují základní informace o druhých, zároveň se snaží předvést sebe v dobrém světle.
2. Kvašení – ve skupině dochází ke konfliktům spojeným s určováním si vzájemných vztahů, rolí.
3. Důvěra, intimita, vyjasnění – konflikty se uklidňují, struktura skupiny se ustaluje.
4. Výkonové stadium – zde je skupina schopna se orientovat na vlastní výkon a dobře spolupracovat.

Dubec (2007 str. 7) uvádí: „*Cílem adaptačního soustředění je průběh těchto fází urychlit a ,kultivovat‘. Třídy, se kterými jsme učinili zkušenost na adaptačních soustředěních, se většinou během nich dostaly do 3., někdy i do 4. z popsaných fází. Adaptačním soustředěním ,péče‘ o jednotlivé fáze vývoje skupiny nekončí. S popsanými doporučeními je efektivní pracovat rovněž uvnitř školy, například v rámci třídnických hodin.*“

1.3.6 Tým organizátorů a role učitele

Kurz je organizován týmem složeným z učitelů, pracovníků školy nebo externistů. Často si školy na organizaci kurzů najímají specializované organizace s profesionálními lektory. Pro úspěšný kurz je třeba i kvalitní tým, mimo jiné proto, že instruktoři jsou pro účastníky určitými vzory. Nároky na ně kladené tedy jsou vysoké. Člověk, který má vést zážitkový kurz, musí být dostatečně motivovaný, musí mít zájem o účastníky, musí mít sám co předávat, mít odpovídající sociální, komunikační dovednosti

a organizační schopnosti. Na další vlastnosti a lektorské dovednosti narážíme také v jiných kapitolách. Být instruktorem tedy není jednoduché a určité předpoklady musí člověk mít takřikajíc v sobě. (Pelánek, 2008) Konkrétní role v týmu jsou závislé na jeho velikosti i na přesné formě akce. Vždy je ale přítomen šéf týmu, který má celou akci na zodpovědnost. Další role, které bývají podle potřeby obsazené, jsou zdravotník, správce materiálu, komunikace s objektem. (Franc, a další, 2007) V případě adaptačních kurzů je to také komunikace se školou a třídním učitelem.

Role učitele na kurzu, který je organizován externisty se může také lišit. Většinou na kurzu bývá přítomen třídní učitel, který zde jako zástupce školy (organizátora akce) zodpovídá za žáky v dobách mimo program. Pokud je učitel neaktivní, vůbec se programů neúčastní a o žáky se stará opravdu pouze ve vymezeném čase. Aby akce splnila své cíle, je dobré, aby se učitel, který s dětmi bude trávit následující období, programu účastnil. To může probíhat v různých formách, jako účastník, pozorovatel, organizátor, účinkující. Pro třídního učitele je program adaptačních kurzů velkou příležitostí poznat své žáky jinak a snad i lépe než ve školních lavicích.

Anna Pekárková (2006) zmiňuje, že většina vyučujících, která prošla adaptačními soustředěními, k nim zaujímá kladný postoj. Pozitivní je zejména příležitost seznámení se studenty. Další výhodou velice často bývá snadnější komunikace učitele se skupinou, která se kurzu účastní, než by byla s pouhou sumou jednotlivců, kteří do nové školy přišli. Na druhou stranu se tyto efekty mohou i obrátit. Místo kolektivu dobře nastartovaného pro další studium se po kurzu mohou vrátit žáci jako skupina, která do nového prostředí nejde s respektem, ale ukazuje, že má svůj vlastní názor, který chce prosazovat až nepřiměřeně.

Adaptační kurzy můžeme považovat za specifický druh zážitkových kurzů, se kterými mají mnoho společného. Adaptační kurz staví na základech zážitkové pedagogiky a využívá stejné principy a metody. Upravuje si je pak podle potřeb dané cílové skupiny, kterou jsou žáci třídy. Rozdíly se nachází v rovině cílů, které jsou pro adaptační kurzy dané jejich posláním a případnými konkrétními požadavky školy. Abychom přiblížili průběh kurzů a vysvětlili jejich fungování, obrátíme nyní pozornost k zážitkové pedagogice.

1.4 Zážitková pedagogika

Dosud jsme se zabývali základní podobnou adaptačního kurzu a jeho hlavními cíli. Abychom mohli představit více program, který se na adaptačním kurzu odehrává, bude vhodné se seznámit s pojmem zážitkové pedagogiky, na jejímž základě jsou adaptační kurzy vystavěny.

Kořeny zážitkové pedagogiky můžeme hledat hlouběji v historii. Jan A. Komenský prosazuje celostní rozvoj osobnosti tzv. holistický přístup, nejcennější jsou podle něj vlastní zkušenosti. Jako prostředky vzdělávání vidí i „hru“ a zejména klade důraz na spojení zkušenosti obsahu a přípravu na život. (Franc, a další, 2007)

Vliv na českou tradici zážitkových kurzů můžeme hledat v hnutích, které se zaměřují na pobyt v přírodě, pohyb či sport jako jsou skauting, Sokol, turistické kluby. Tato hnutí zdůrazňují provázanost aktivního pohybu, přírody a výchovy (Franc, a další, 2007). Například skauting má pobyt v přírodě jako jeden z prvků skautské výchovné metody (Břicháček, 1992).

Významným činitelem pro rozvoj zážitkové pedagogiky byla již jednou zmíněná Prázdninová škola Lipnice, založená sice původně v rámci Socialistického svazu mládeže ale snažící se hledat svou vlastní cestu. Jeden ze základních stavebních kamenů PŠL je řecký ideál *kalokaghatia* (z řeckého *kalos* - krásný *agathos* – dobrý). Jde o souběžný rozvoj vnitřních a vnějších stránek člověka. (Franc, a další, 2007). Prázdninová škola Lipnice dodnes pořádá mnoho kurzů pro různé cílové skupiny. (Franc, a další, 2007)

Jirásek (2004) vychází z chápání pedagogiky jako souhrn teoretických analýz a reflexí, které se týkají výchovných a vzdělávacích procesů. Zážitková pedagogika se nenachází jako samostatný směr v rámci klasifikace pedagogických disciplín, proto ho můžeme postavit vedle několika souvisejících pojmů a tím sledovat jeho specifičnost.

Pedagogika volného času

Významným odlišujícím prvkem v tomto směru je vymezení času, tedy KDY se výchovné působení odehrává. Jde napříč možnostmi zážitkové pedagogiky. Zahrnuje veškerou výchovu mimo vyučování, instituce k tomu sloužící, čímž se stává širší než zážitková pedagogika. Na druhou stranu vynechává školní vyučování, kde se právě i zážitková

pedagogika jako metoda může uplatnit. Oba směry se shodují v důrazu na smysluplnost prožitku v jakémkoli čase. (Jirásek, 2004)

Výchova v přírodě

Důležitou otázkou tohoto směru je, KDE se výuka odehrává. Výchova a příroda mohou vstupovat do různých vztahů. Obecně je zde příroda vnímána jako vhodné prostředí pro výchovný proces. Výchova v přírodě je spjatá zejména s tábornickými, turistickými či sportovními aktivitami různých organizací (např. Junák, Liga lesní moudrosti, Woodcraft, atd.). Zážitková pedagogika často ve svých aktivitách vychází z tohoto způsobu trávení času. (Jirásek, 2004)

Výchova dobrodružstvím (výzvou)

Důležité je, JAK pedagogické působení probíhá. Důraz je kladen na aktivity, které jsou vnímány jako výzva k překonání. Míra dobrodružnosti jednotlivých aktivit je velmi subjektivní. (Jirásek, 2004)

1.4.1 Zážitek

Důležitým prvkem, bez kterého se zážitková pedagogika neobejde, je zkušenost, získaná na základě vlastního prožitku. Prožitek tady nemusí být jen ve smyslu překonání výzvy, ale v širokém pojetí. Na rozdíl od jiných aktivit zabývajících se prožitkem se zážitková pedagogika snaží zařadit prožitek do širších souvislostí. Proces jde od cílů, kterých vyvoláním prožitku chceme dosáhnout, přes jeho prožití, zpracování a převedení do nové zkušenosti, která může být dále využita. (Jirásek, 2004)

„Zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný, zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.“ (Hartl, a další, 2000 str. 701)

Důležitý je důraz na celý kontext zážitku, nejen na něj samotný. *„Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“* (Jirásek, 2004 str. 15)

Cíle mohou být z různých prostředí, pro různé sociální skupiny a naplňují se nejrozličnějšími prostředky. Prožitek je vždy jen prostředek, ne cíl. „*Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.*“ (Jirásek, 2004 str. 15)

1.4.2 Celkový pohled na kurz

Výchova zážitkem je chápána jako holistický proces, do kterého se zapojuje celá osobnost člověka (fyzická, intelektuální i emoční stránka). Do procesu vstupují předchozí zkušenosti člověka a důležitým momentem je následné zpracování zážitku. Andy Martin podle svých výzkumů vyjmenovává následujících pět faktorů jako zásadních pro rozvoj zážitkových vzdělávacích programů (Martin, 2001 cit. dle Franc, 2007):

- Návrh struktury kurzu – celkové pojetí a smysl kurzu, jeho dramaturgie.
- Široká škála programů – sociálně, fyzicky, kreativně, psychologicky zaměřené.
- Atmosféra prostředí, ve kterém učení probíhá – bezpečnost, pozitivní atmosféra.
- Účastnická skupina – zájem o akci, chuť se učit.
- Instruktoři – kvalitní tým s odpovídajícími zkušenostmi.

Všechny tyto faktory, které vstupují do interakce, musí být vzájemně provázány a promyšleny, jelikož se všechny vzájemně ovlivňují. Při přípravě kurzu je třeba mít je všechny stále na mysli, stejně tak jako je potřeba sledovat jejich interakci přímo v průběhu kurzu a v závislosti na tomto pozorování reagovat. Konkrétním příkladem může být například stejný program ve stejném prostředí prováděný stejnými instruktory, který ale proběhne jinak ve skupině studentů a jinak ve skupině zaměstnanců jedné firmy. Tato schopnost posuzovat konkrétní fungování každého jednotlivého kurzu patří k nejdůležitějším dovednostem organizátorů, které se pravděpodobně neobejdou bez zkušeností a i určitého nadání.

1.4.3 Dramaturgie

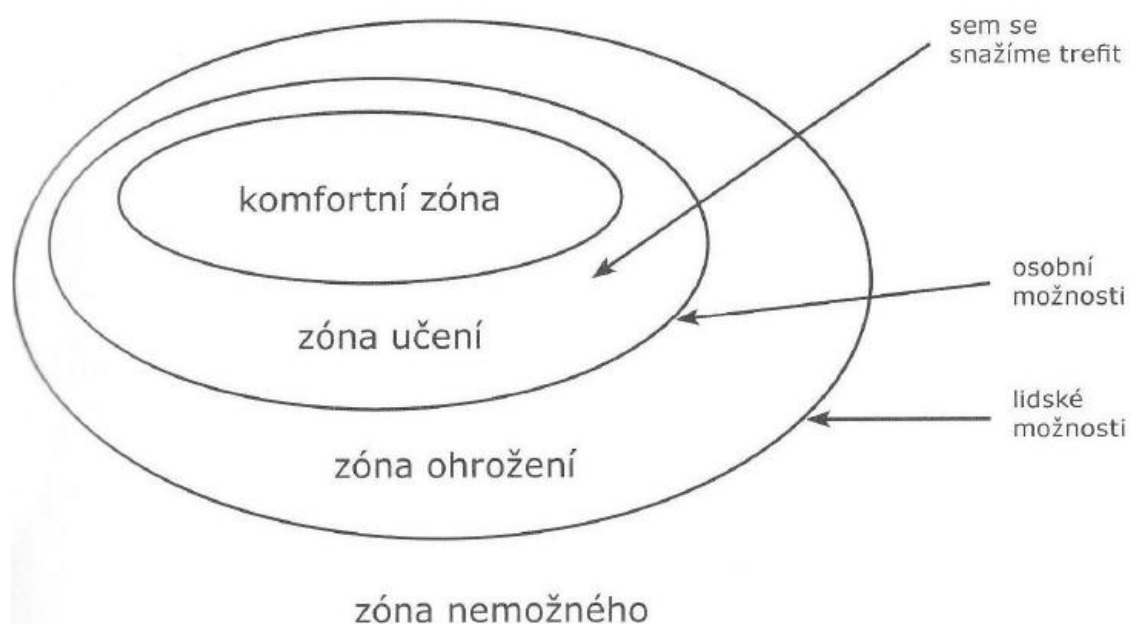
Zážitkové kurzy pracují s širokou škálou aktivit, které se liší zaměřením, délkou, strukturovaností, mírou zapojení účastníků a dalším. Dovednost vybrat do konkrétních podmínek vhodné programy, vhodně je seřadit, provést a rozebrat tak, aby bylo dosaženo co největšího účinku pro rozvoj účastníků, se označuje jako dramaturgie. Kromě schopnosti programy správně naplánovat se zde projevuje právě i dovednost je neustále zkoumat a v případě potřeby měnit, tak aby výsledný program

byl co nejpřínosnější pro účastníky. Pro představu, jak správně aktivity řadit se pracuje s dramaturgickou křivkou, která má tvar křivky. Její vrcholy označují chvíle vzrušení a napětí, které je potřeba vystřídat s chvílemi klidu. Kromě toho, že mohou mít jednotlivé vrcholy různou intenzitu, se mluví i o různých typech vln (sociální, fyzická, kreativní, psychologická), které by měly být ve vzájemné rovnováze. Do umění dramaturgie patří i „zarámování“ aktivit pomocí různých příběhů, které přispívají k tvorbě atmosféry, stejně jako další mimoprogramové prostředky (např. výzdoba prostoru, způsob komunikace). (Franc, a další, 2007) Na paměti bychom měli mít ovšem i to, že vrchol dramaturgické křivky se může dostavit zcela jinde, než kde jsme ho naplánovali (například vzniklým konfliktem, nepříznivým počasím) a také, že jednotliví účastníci vždy vnímají programy velmi individuálně. Důležitou součástí z hlediska dramaturgie je i závěr celého kurzu, kdy je třeba nechat doznít předešlé vrcholy a účastníky tak částečně připravit na návrat zpět.

1.4.4 Zóna komfortu

Proces učení se na zážitkových kurzech odehrává také prostřednictvím rozšiřování tzv. „komfortní zóny“ (viz obrázek 1). Ta je u každého člověka jiná, ale zahrnuje vždycky činnosti, které nám jsou známé, pohodlné, bezpečné, nepředstavují pro nás velké výzvy. Za její hranici přichází zóna učení, ve které se dostáváme do oblasti nové, riskantní. Překročení hranice komfortu představuje příležitost k osobnímu růstu a je možné takto vlastní zónu komfortu stále rozšiřovat, pokud člověk překoná nastalé výzvy. Hrozí zde ale také riziko, že pokud se dostaneme příliš daleko za hranici komfortu, dojde k neúspěchu a komfortní zóna se může naopak ještě snížit a člověk si odnáší negativní výsledek. I zde je nutný vhodný výběr programů a aktivit, které budou účastníkům nabízet možnost pro překročení hranic jejich všedního života, ale nebudou je na druhou stranu ani příliš ohrožovat. (Franc, a další, 2007)

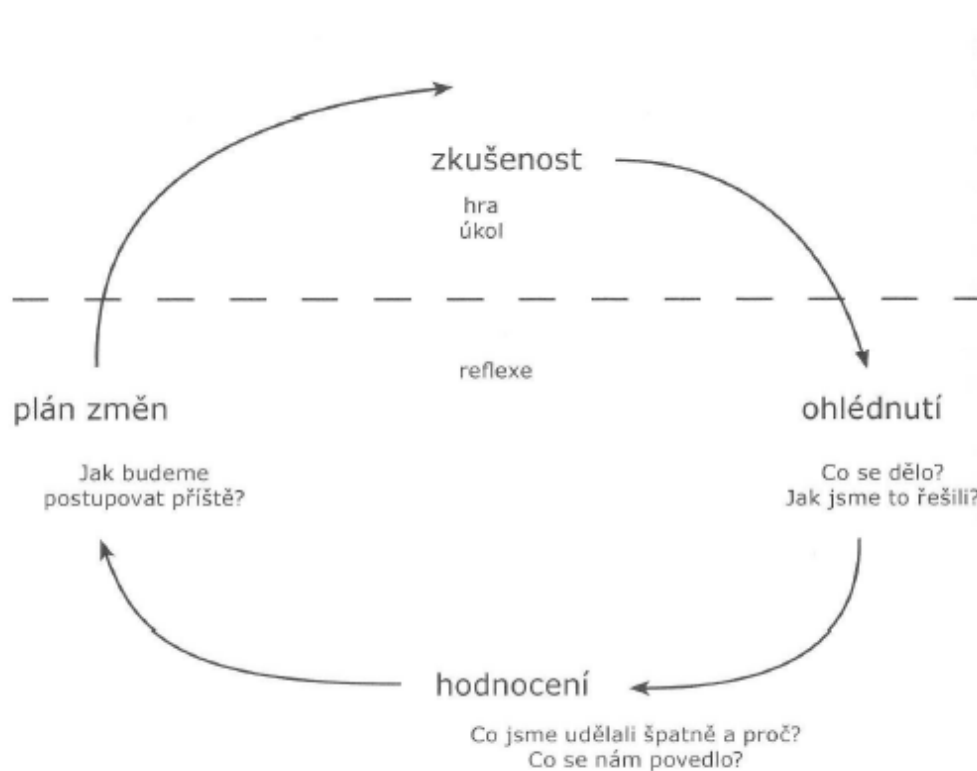
Obrázek 1 - Zóna komfortu (zdroj: Pelánek, 2008)



1.4.5 Cyklus učení

Zážitek, který je v zážitkové pedagogice ústředním bodem, je prostředkem k naplnění výchovných cílů, není to cíl sám o sobě. „Rozdíl mezi ‚rekreačním‘ zážitkem a ‚pedagogickým‘ zážitkem tkví v reflexi.“ (Pelánek, 2008 str. 21) Celý učicí proces znázorňuje Kolbův cyklus (viz obrázek 2). Cyklus začíná zážitkem, což může být konkrétní aktivita nebo úkol. Zbytek cyklu by měla ideálně obsáhnout reflexe. V závěru člověk, který cyklem prošel, nabývá nové zkušenosti, které může již využít při dalších aktivitách. Dostává se na vyšší úroveň, než kde začínal, a z kruhu se tak stane spíše spirála. Tento proces učení je vhodný zejména pro oblast dovedností, postojů, sociálních dovedností, metody řešení problémů apod. (Pelánek, 2008)

Obrázek 2- Kolbův cyklus (zdroj: Pelánek, 2008)



1.4.6 Reflexe²

„Reflexe zážitku si klade za cíl propojit jeho osobní, sociální a environmentální dimenzi.“ (Franc, a další, 2007 str. 28). Reflexe je nezbytná součást tohoto zážitkového vzdělávání. I zařazení či nezařazení reflexe nebo její forma jsou otázky, se kterými se musíme vypořádat v rámci celkové dramaturgie kurzu. (Franc, a další, 2007) Problematika reflexe a jejího vedení je obsáhlé a náročné téma, zde se omezíme na základní charakteristiky.

Každá reflexe by měla mít svůj cíl, který do určité míry koresponduje s cíli předchozí aktivity. Obecně můžeme reflexi cílit směrem ke skupině, k jednotlivci nebo k tématu. Reflexe by měla být dobře připravená. Do přípravy spadá i dobré pozorování průběhu aktivity. Zároveň je třeba i citlivost na naladění skupiny a schopnost cíl reflexe flexibilně změnit, pokud to aktuální nastavení účastníků vyžaduje. Důležité je vytvořit pro reflexi bezpečný a dostatečně příjemný prostor. Nejčastěji je reflexe realizována jako diskuze v kolečku, kdy instruktor diskuzi moderuje. Riziko častého používání tohoto modelu je, že účastníky (a zejména děti) velmi rychle omrzí, ztrácí pozornost, při častém zařazování se stává stereotypním. Proto máme možnost formu reflexe modifikovat.

² Proces zde označený jako reflexe se někdy nazývá jinými pojmy – review, cílená zpětná vazba, aj.

To lze prostřednictvím použití rekvizit, pohybu, výtvarných, divadelních technik. (Pelánek, 2008) Velmi podrobně se tematikou reflexe zabývá Eva Reitmayerová v publikaci *Cílená zpětná vazba*.

1.4.7 Hra

Nejpoužívanějším prostředkem k naplňování cílů zážitkových kurzů jsou hry. Proto se na ně zde také podíváme podrobněji. Hry vytváří umělé prostředí a umělé situace, do kterých staví účastníky. Jejich chování, emoce a interakce jsou ale skutečné a dávají tak prostor pro poznání sebe sama či druhých. Hra je tvořena souborem pravidel, účastníky by měla zaujmout, ale také vždy sledovat výchovný záměr. Může plnit tyto základní funkce (Franc, a další, 2007):

- Vytržení ze známého prostředí – účastníci se stávají součástí jiného, „herního“ světa, mohou v něm překračovat svou komfortní zónu a zase se z tohoto světa vracejí zpět. Tohoto efektu je možno dosahovat nejrůznějšími prostředky od reálné změny prostředí, výzdoby prostoru, přes užití kostýmu, rekvizit, symbolického rámce, po vytvoření speciálního jazyka, hraní rolí a mnoho dalšího.
- Rozšiřování osobních hranic a objevování sebe sama – v rámci hry a dobré motivace jsou účastníci často schopni činností, které by je nikdy ani nenapadly.
- Zkoumání sociálních interakcí a her – vzájemná komunikace probíhá v naprosté většině her, kde je tak možnost v jiných podmínkách testovat a zkoušet interakce s ostatními.
- Rozvoj dovedností – hra může být použita jako prostředek k učení mnoha dovedností, vědomostí. V prostředí zážitkových kurzů se většinou soustředíme na rozvoj sociálních, intelektuálních, kreativních, fyzických dovedností a rozvoj a zvládání emocí.

Dělení her

Her se vyskytuje nekonečné množství. Můžeme sáhnout po hře již vytvořené a popsané v nejrůznějších publikacích. Každý instruktor zážitkových kurzů jistě zná publikace *Zlatý fond her*, velké sbírky her do nejrůznějšího prostředí, které vytvořil Miloš Zapletal, či knihy z edice *Hry pro život*.

Hry můžeme dělit podle mnoha kritérií (např. počet hráčů, prostředí, strukturovanost pravidel, délka, aj.). Co se týče formy hry, uvedme například: inscenační hry, týmové hry, simulační hry, iniciativní hry, hry v rolích, psychologické hry. (Franc, a další, 2007)

Hru si můžeme také sami vymyslet, proto jejich počet nikdy konečný. Pomoci v tom může znalost rozličných herních principů. Přejímání hotových her i vytváření nových má své výhody a rizika. V obou případech bychom neměli podcenit důkladnou přípravu, promyšlení zařazení hry pro danou skupinu v konkrétní situaci, možná rizika, naše zkušenosti a schopnosti, zamyslet se nad detaily průběhu hry, funkčnost pravidel, zajistit fyzickou i psychickou bezpečnost.

Provedení jedné, zvláště větší, hry, která by vždy měla mít jednu zodpovídající osobu, má několik částí. Ty se samozřejmě liší podle konkrétní hry a nemusí být vždy všechny přítomny. Radek Pelánek (2008 str. 91) uvádí tyto: „příprava hry, příprava účastníků, rozdělení do týmů, motivace, vysvětlení pravidel, domluva v rámci týmů, přesun na místo hry, vlastní hra, přesun zpět, závěr, vyhodnocení, reflexe, úklid po hře, interní vyhodnocení instruktorů a poučení z chyb“.

Jiné prostředky

Hra není samozřejmě jediný prostředek, se kterým je možné pracovat. Další mohou být třeba dílna, přednáška, umělecké představení, výlet, setkání se zajímavým hostem, sporty, práce, brigády, obecně prospěšné činnosti, prohlídka zajímavého místa. Celkově tento prostor je prakticky neomezený. (Franc, a další, 2007) Pro konkrétní případ adaptačních kurzů mohou na kurz být zařazeny také specifické tematické bloky zabývající se drogovou prevencí, prevencí šikany, informacemi o studiu na dané škole, školními projekty atd. (Pekárková, 2006)

Motivace

Velmi důležitou součástí pro úspěch hry je kromě perfektního technického zajištění také vybudování požadované atmosféry. Toho mimo jiné dosahujeme pomocí motivace, proto ji věnujme několik slov. Motivace nebo úvod má za úkol vtáhnout účastníky do hry, vzbudit zvědavost a touhu se hry účastnit. Nejde zde ještě o vysvětlování pravidel. Motivaci bychom neměli podceňovat a věnovat ji také příslušnou pozornost. Stejně jako typů her i způsobů motivace existuje velmi mnoho. Který způsob použijeme, záleží

na zamýšleném efektu, charakteristice účastníků, druhu hry i kurzu. Mezi běžné způsoby motivace patří hraná scénka, poslech či sledování libreta, krátká aktivita, motivace pomocí dopisu. (Franc, a další, 2007)

1.5 Shrnutí

V teoretické části jsme se zabývali nutnými a doporučenými činnostmi třídního učitele v pojetí různých autorů. Zde je shrneme pro potřeby této práce:

- *Administrativa.* Veškeré úkony, které souvisí s evidencí žáky, jejich prospěchem a další.
- *Komunikace s dalšími subjekty.* Komunikace s rodiči, dalšími učiteli, pracovníky školy či jinými orgány.
- *Koordinace akcí třídy mimo vyučování.* Organizace třídních výletů, exkurzí a dalších.
- *Třídní klima.* Sledování skupiny, stmelování kolektivu, podporování a pozitivní ovlivňování vztahů mezi žáky.
- *Pravidla třídy.* Zavedení společných pravidel chování.
- *Vedení třídnických hodin.*
- *Rozvoj jednotlivce.* Podpora osobnostního rozvoje jednotlivých žáků, sledování jejich prospěchu a vývoje.
- *Zařazování témat osobnostní a sociální výchovy.*

Adaptační kurz, jak jsme ho popsali v další části, má mnoho společných bodů s některými z těchto povinností. Zaměřuje se vedle seznámení žáků také na rozvoj třídního klimatu, částečně na rozvoj jednotlivců. Témata osobnostní a sociální výchovy jako je například spolupráce a komunikace jsou také důležitými tématy adaptačního kurzu. Stejně tak najdeme velmi podobné principy v zážitkové pedagogice, ze které kurzy vychází, a v osobnostní a sociální výchově.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části budeme hledat odpověď na základní otázku této práce a sice, jaký potenciál skrývá adaptační kurz pro třídního učitele. Pro uvedení do problematiky představíme kontext adaptačních kurzů konkrétního občanského sdružení, z jehož reality jsme vycházeli. Zaměřili jsme se na pohled samotných třídních učitelů na jejich práci. Zkušenosti i názory lidí, kteří tuto funkci vykonávají, měly pomoci dokreslit realitu práce třídního učitele popsanou výše na základě odborné literatury. Zároveň byly učitelům kladeny důležité otázky na provázanost jejich práce a adaptačního kurzu. Jejich výpovědi jsou doplněny osobní reflexí autorky na jejich reálné zapojení na proběhnutých kurzech. Další pohled poté představují lektoři těchto adaptačních kurzů, kteří přispěli obecnými postřehy k zapojování učitelů na kurzech, jak ho znají z vlastní zkušenosti. V závěru se pokusíme propojit získaná data s poznatky z teoretické části.

2.1 Kontext adaptačního kurzu

Pro uvedení kontextu zde představíme model adaptačního kurzu, kterého se účastnili dotazovaní učitelé. Jednotlivé kurzy se od sebe liší spíše v drobnostech, ale hlavní charakteristiky zůstávají stejné, proto se budeme soustředit na ně. Představíme konkrétní harmonogram jednoho z realizovaných kurzů. Ostatní kurzy se mohou lišit v jednotlivých aktivitách, ale jejich struktura se nemění.

Adaptační kurzy se konají v září, případně první půlce října, a trvají tři až čtyři dny. Většinou probíhají dva paralelní kurzy se dvěma paralelními třídami jedné školy. Program pro každou třídu zajišťují tři externí lektoři. Dále se účastní třídní učitelé každé třídy a jeden pomocný učitel. Standardně se kurz koná v objektu, kde je zajištěna strava i veškerý servis, takže není třeba, aby toto obstarávali učitelé ani lektoři.

Cíle, které se kurz snaží naplnit, jsou následující:

- Nastavení bezpečné a otevřené atmosféry ve třídě.
- Seznámení žáků mezi sebou a s třídním učitelem.
- Stmelení kolektivu třídy a vytvoření pozitivních sociálních vazeb.
- Seznámení se s principy týmové spolupráce prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Konkrétní obsah jednoho z realizovaných kurzů je představen v tabulce č. 1. Zde popíšeme základní charakteristiky a cíle jednotlivých programových bloků.

První den

První den začíná příjezdem účastníků a organizačními záležitostmi. Samotný program začíná až po obědě. První aktivity jsou zaměřeny na vzájemné poznání žáků a lektorů a vytvoření přátelské atmosféry. K tomu slouží kratší, jednodušší hry většinou spíš pohybového charakteru. V rámci těchto her je často zařazena i první aktivita, která vyžaduje od žáků spolupracující chování, v našem případě je to aktivita Kláda. V prvním odpoledni jsou zařazeny další důležité bloky. Prvním jsou Pravidla kurzu. Ty jsou vytvářeny a diskutovány společně se žáky a slouží k vytvoření fyzicky i psychicky bezpečného prostředí. Druhým blokem jsou Očekávání a obavy od kurzu, kde žáci formulují, s čím na kurz přijíždějí a lektori mají možnost se k jejich očekávání vyjádřit a tím je částečně připravit na to, co kurz přinese. Večerní program je většinou zábavného charakteru, pokračuje v budování příjemné atmosféry. Často se zde otevírá legenda, která kurz provází.

Druhý den

Druhý den kurzu je věnován především týmové spolupráci. Akční závod Camel Trophy toto téma otevírá. V odpoledním bloku žáci procházejí v menších skupinách několik aktivit zaměřených na týmovou spolupráci. Na základě zkušeností si sami formulují zásady efektivní spolupráce a testují je v dalších aktivitách.

Blok o zpětné vazbě seznamuje žáky s pravidly efektivní komunikace zejména při řešení mezilidských vztahů. Vychází z metodiky Projektu Odyssea *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu)* (Švec, 2007).

Večerní program je věnován především společným zážitkům. Zásadním programem je interview s třídním, ve kterém má učitel možnost odpovídat na otázky od žáků a představit sám sebe do určité míry podle toho, jak sám chce. Den bývá zpravidla zakončen společným rituálem například v podobě jednoho výstižného slova za den od každého žáka.

Třetí den

Pokud souhlasí třídní učitel, je do programu zařazen čas, kdy si může on sám se třídou naplánovat třídní projekt. Vychází se přitom z myšlenky na propojení prostředí kurzu s běžnou realitou školy. Děti pod vedením učitele vymýšlí, jaké akce by chtěly jako třída podniknout. Učitel je usměrňuje podle reálných podmínek školy. Tato aktivita je podmíněná ochotou učitele na ni participovat a zejména převzetí zodpovědnosti za to, že naplánovaná akce skutečně proběhne. Variantou je také místo projektu zařadit diskuzi o pravidlech třídy, která si učitel domlouvá se žáky za základě jejich zkušenosti s fungováním některých pravidel kurzu.

Druhou část dopoledne žáci tráví na programu zvoleném podle jejich zájmu. Jedná se většinou o méně strukturované aktivity, kdy mají žáci prostor se více neformálně poznávat.

Odpoledním programem je zpravidla velká akční hra v terénu společná oběma třídám, které se účastní kurzu. Hlavním cílem je silný společný zážitek. Podle konkrétní aktivity a situace je možné pracovat i s dalšími tématy, která se objeví. Příkladem je fair play.

Poslední večerní vrcholí program. Typickými aktivitami je divadelní soutěž nebo taneční soutěž MTV. Žáci zde předvádějí nacvičené divadelní nebo taneční scénky. Učitelé zpravidla hrají roli porotců stylizovaných do zajímavých osobností, čímž pomáhají vytvářet atmosféru celého večera.

Čtvrtý den

Poslední den zahrnuje pouze dopolední program, po kterém žáci odjíždí zpět. Čas je věnován ohlédnutí se za kurzem, hodnocení a závěrečné rozloučení. Žáci, učitel i lektori mají většinou prostor vyjadřovat přání do budoucího života dané třídy.

2.1.1 Zapojení třídního učitele

U jednotlivých aktivit je zároveň vyznačeno možné vhodné zapojení třídního učitele. Toto označení je pouze orientační, vždy samozřejmě záleží na konkrétním učiteli a domluvě s lektory. Jednotlivé možnosti jsou tyto:

- Učitel se zapojuje pouze jako pozorovatel situace. Případně může pomáhat lektorům s organizací aktivity. (1)
- Učitel se zapojuje do aktivity jako účastník. (2)
- Učitel má speciální roli, která je spíše symbolického charakteru. (Jedná se zejména o role spojené s legendou aktivity.) (3)
- Učitel má nezastupitelnou roli. (4)

Tabulka 1 - Harmonogram adaptačního kurzu

| | dopoledne | odpoledne 1 | odpoledne 2 | večer |
|---------------|---|---|--|---|
| 1. Den | PŘÍJEZD ÚČASTNÍKŮ | OTEVŘENÍ KURZU A SEZNÁMENÍ: Představení (1) Jmenovky (1, 2) Hádej kdo (1, 2) Blechy (1) Bingo (1, 2, 3) | NASTAVENÍ ATMOSFÉRY: Pravidla kurzu (1, 2) Očekávání a obavy (1, 2) Kláda (1) Vlajkovaná (1) Monstra (1) | PRVNÍ ZÁŽITEK A ZAČÁTEK LEGENDY: Profily (1, 2) Začátek legendy – Čajovna (1, 3) Společný rituál (1, 2) |
| 2. den | TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE I: Sobí šlacha (1) Camel Trophy (1, 3) | ZPĚTNÁ VAZBA: Icebreaker (1) Blok o ZV (1, 2) | TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE II: Dynamixy (1, 3) (Mohavkův přechod, robotizace, korýtka) | VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ: Karetní předsedávání (1) Interview (4) Svíčková bitva (1, 3) Společný rituál (1, 2) |
| 3. den | PROJEKT TŘÍDY: Projekt třídy (4) Kluby (1, 2) (drama, video, frisbee) | VELKÁ SPOLEČNÁ HRA: Bitva 5 armád (1, 3) Zadání instrukcí pro MTV | | SILNÝ SPOLEČNÝ ZÁŽITEK: MTV (1, 2, 3) |
| 4. den | REKAPITULACE: Icebreaker (1) Matylda (1, 2) Hodnocení kurzu (1, 2) Projekce fotek Uzavření kurzu (1, 2) | ODJEZD ÚČASTNÍKŮ | | |

2.2 Metodologie průzkumného šetření

2.2.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem průzkumu bylo zmapovat zapojení třídních učitelů do programu adaptačního kurzu. Byly využity tři zdroje informací: učitelé, kteří se kurzu zúčastnili; pohled autorky na zapojení těchto učitelů; obecné postřehy lektorů kurzů k zapojování učitelů do programu.

Dílčí cíle byly následující:

- Charakterizovat pohled třídních učitelů na své povinnosti a strategii práce se třídou. Zjistit, jaký vnímají třídní učitelé přínos adaptačního kurzu pro svou práci.
- Reflektovat zapojení dotazovaných učitelů na adaptačních kurzech z pohledu účastníků se lektorky.
- Postihnout pohled zkušených lektorů adaptačních kurzů na zapojování učitelů do programu.

Provedení průzkumu předcházely tyto základní výzkumné otázky:

- Jaké povinnosti vnímají třídní učitelé ve své roli?
- Jak třídní učitelé pracují s tématy týkajícími se třídy jako skupiny?
- Jak učitelé vnímali přínos adaptačního kurzu pro sebe samotné?
- Jak se učitelé do dění na kurzu skutečně zapojovali?
- Jaký potenciál pro třídní učitele spatřují lektori v adaptačním kurzu?
- Jakým způsobem se podle lektorů třídní učitelé do programu zapojují a v čem by se mohli zapojovat více?

Analýza výsledků poslouží k hledání odpovědi na otázku, jak je možné třídního učitele zapojit do programu kurzu, v čem je pro něj kurz přínosný a kde je možná zatím nevyužitý potenciál.

2.2.2 Metoda sběru dat

Pro průzkum byly vybrány dvě skupiny respondentů. Jednu tvořili třídní učitelé, kteří se zúčastnili adaptačního kurzu se svou třídou v posledních dvou letech. Jejich výpovědi doplňuje osobní reflexe autorky, která se jejich kurzů účastnila jako lektorka. Druhou skupinou dotazovaných jsou lektori, kteří ve stejném časovém úseku organizují stejné typy adaptačních kurzů.

Pro získání informací byly vybrány rozhovory, které umožňují tazateli lépe porozumět zkoumané problematice. Tento druh rozhovoru Jan Hendl nazývá „rozhovor podle návodu“. Tento návod zajišťuje, aby se dostalo na všechna předem určená témata, ale je na tazateli, v jakém pořadí položí otázky a jakými dalšími je doplní – zde se dá uplatnit i vlastní perspektiva a zkušenosti tazatele s danou problematikou (Hendl, 2005). Vzhledem k tomu, že cílem není statistické popsání jevu, ale spíše porozumění konkrétním případům, byl tento způsob nejvhodnější.

K sestavování „návodu“ autorka využila příkladu Jana Hendla: Prvně byla sestavena obecná témata doplněná vedlejšími tématy a okruhy otázek směřující k dané oblasti výzkumu. Následně byly uspořádány od obecných ke konkrétnějším příkladům tak, aby bylo dodrženo logické pořadí. Pozornost byla věnována také pořadí, v jakém učitel jednotlivé jevy zmiňoval, proto bylo nutné začít obecnějšími otázkami.

Třídní učitelé

1. Jaké máte povinnosti jako třídní učitel/ka?
 - Co je na této práci nejnáročnější?
 - Co považujete za nejdůležitější?
2. Zabýváte se vztahy mezi žáky?
 - Co pro to konkrétně děláte?
 - V jakých situacích se s žáky setkáváte?
 - Odkud získáváte potřebné informace?
 - Je to pro vás těžké?
3. Máte třídnické hodiny?
 - Pokud ano: K čemu je využíváte?
 - Pokud ano: Jak probíhají?
 - Pokud ne: Proč je nemáte?
4. Máte ve třídě stanovená pravidla nad rámec školního řádu?
 - Pokud ano: Jak vám fungují?
 - Myslíte, že k tomu pomohl adaptační kurz?

Lektoři

1. V čem spatřujete možný přínos adaptačního kurzu pro třídního učitele?
 - Jak souvisí adaptační kurz s běžnou prací třídního učitele?
 - Co učitel může získat, když se do programu zapojí?
2. Jak to podle vás vnímají učitelé?
 - Chápou učitelé smysl svého zapojení?
 - Chtějí se zapojovat?
 - Z jakých důvodů se chtějí nebo nechtějí zapojit?
3. Jak se obvykle učitelé do programu na kurzu zapojují?
 - Do kterých aktivit se učitelé zapojují?
 - V jakých rolích se zpravidla zapojují?
 - Je jejich zapojení užitečné?
 - Zapojují se někdy nevhodně?
4. Mělo by se podle vás na zapojení učitelů něco změnit?
 - Měli by se učitelé do programu kurzu zapojovat více?
 - Jsou aktivity, do kterých by se učitelé zapojovat neměli?
 - Měla by se tomu nějak přizpůsobit práce lektorů?

Každý rozhovor trval 40-60 minut. Vzhledem k tomu, že se snažíme popsat určitý jev a ne potvrzovat či vyvracet hypotézy, jsou pro nás důležité všechny odpovědi i jejich pořadí a prostor, který učitel věnoval popisu určitého jevu. Každý případ byl nejprve analyzován sám o sobě, poté navazovalo srovnání případů a porovnání (Hendl, 2005). Ve vyhodnocení je zaznamenáno, že se všichni respondenti shodli v určitém bodě, což svědčí o větší pravděpodobnosti, že jde o jev rozšířenější. Na druhou stranu je upozorněno i na to, když se jedna odpověď významně lišila od ostatních. Výsledky u každého tématu jsou pak syntézou odpovědí všech respondentů se zdůrazněním opakovaných témat. Toto spojení několika pohledů by mělo poskytnout komplexnější odpovědi na naše otázky.

2.2.3 Výzkumný vzorek

Struktura výběru byla předem daná, z toho důvodu, že kritéria pro výběr byla předem známá a nezávislá na výsledcích výzkumu. (Hendl, 2005)

První skupinu respondentů tvořili čtyři třídní učitelé. Původně oslovených bylo pět učitelů, jedna na žádosti o rozhovor nereagovala. Všichni dotazovaní pracují jako třídní učitelé

na víceletých gymnáziích v Praze a se svou třídou v posledních dvou letech zúčastnili adaptačního kurzu, který lektorovala autorka. Celkově byli ze tří různých škol. Šlo o jednoho muže a tři ženy, délka praxe všech se pohybovala mezi 20 a 30 lety. Jednotliví učitelé byli různého zaměření (biologie, tělocvik, chemie). Částečně rozdílný byl i jejich přístup k práci se třídou. Lze ovšem konstatovat, že nikdo z nich výrazně nevybočoval. Někteří se jevíli jako zapálenější pro svou práci, jiní méně, ale nebyl nikdo, kdo by se o třídu nezajímal vůbec ani nikdo, kdo by s třídou pracoval zcela systematicky. Všechny rozhovory proběhly v kabinetech daných vyučujících za příjemné atmosféry a zájmu učitelů.

Druhou skupinou respondentů byli čtyři lektoři adaptačních kurzů. Osloveno bylo deset lektorů, šest z nich z důvodu časové vytíženosti odmítlo. Základním kritériem výběru byl počet absolvovaných kurzů - podle autorky lektor získá přehled o kurzech k tomuto výzkumu ve chvíli, kdy absolvuje více jak pět kurzů během dvou let. Konkrétně šlo o tři muže a jednu ženu ve věku mezi 25 a 35 lety. Ve třech případech šlo o studenty či absolventy pedagogicky či psychologicky zaměřených oborů. Lektoři hodnotili obecné zapojování učitelů na kurzech nikoliv zapojení dotazovaných učitelů. Z důvodu způsobu organizace kurzů by bylo téměř nemožné získat relevantní vyjádření lektorů ke konkrétním učitelům. Pro účely této práce se také zdá přínosnější celkový pohled na problematiku. Dva rozhovory proběhly v kavárnách a dva v bytě tázaných lektorů.

2.3 Výsledky a jejich interpretace – třídní učitelé

2.3.1 Povinnosti třídního učitele

První otázkou u všech rozhovorů bylo, jaké povinnosti vnímá respondent ve funkci třídního učitele. První odpovědí byla ve všech případech administrativa a organizační záležitosti. Mezi ně patří evidence žáků a každoroční kontrolování údajů, kontrola a evidence absence, vyřizování její omlouvání se žáky, což je někdy spojené s nelehkým rozhodováním, kdy opožděnou omluvu uznat a kdy žákovi ponechat neomluvenou hodinu. Dále jsou zde povinnosti spjaté s prospěchem, jeho oznamování rodičům, tisk, kontrola a rozdávání vysvědčení. S tím je spojené často také udělování pochval nebo různých napomenutí a důtek.

Mezi organizačními věcmi zmiňovali učitelé zejména zajišťování různých školních akcí mimo vyučování, jako jsou výlety, kurzy, exkurze, návštěvy kulturních institucí, plesy nebo také focení na konci školního roku. S tím je spojené vždy hlavně dodávání informací, vybírání peněz.

Třídní učitel má i povinnosti týkající se komunikace s dalšími osobami. Typicky jsou to další učitelé nebo rodiče. Zde se ocitáme již spíše na hranici toho, kdy jde o organizační záležitosti. Co se týče rodičů, zmiňovali učitelé, že je nutné je v každém čtvrtletí informovat o špatném prospěchu jejich dětí, ale že je také dobré vědět něco o zázemí jednotlivých dětí. Jedna respondentka s lítostí poznamenala, že se komunikace s rodiči většinou bohužel zúží pouze na komunikaci s rodiči problémových dětí. Jiná uvedla, že během své praxe zaznamenává probíhající změny v tom, že rodiče jsou stále „drzejší“. V komunikaci s ostatními učiteli se podle odpovědí většinou řeší různá nedorozumění mezi třídou nebo jednotlivcem a učitelem.

Jako zvláštní povinnost uvedli všichni respondenti také péči o třídu. Ačkoliv ji každý charakterizoval trochu jinak, všichni měli na mysli v zásadě stejnou věc. Slovy respondentů je potřeba se o „své děti“ starat, hýčkat si je. Tento úkol zahrnuje velkou škálu činností. Učitelé zmiňovali, že je třeba všechny děti dobře znát a mít k nim individuální přístup. Úkolem třídního učitele je podle odpovědí také dbát na to, aby se žákům ve škole líbilo, aby si vzájemně neubližovali, zjišťovat, zda jsou všichni v pořádku, být přístupný pomáhat řešit jejich problémy, podporovat je ve studiu, aby školu zvládali či poradit, kam se obrátit v případě potřeby. Je dobré, aby učitel věděl něco také o rodinném zázemí jednotlivých dětí, aby se zajímal o to, co dělají přes den ve škole, o jejich úspěchy v soutěžích. Na třídním učiteli je často i řešení krizových situací a konfliktů týkajících se třídy. Třídu je potřeba pozorovat jako celek i žáky jako jednotlivce. Všichni dotazovaní se tedy shodli na tom, že mají jako třídní učitelé silnější vztah ke své třídě. Jedna učitelka toto vyjádřila slovy: *„Když je potkám na chodbě, oni se usmějou, ví, že ke mně patří. Je to jiné než s ostatními.“*

Když respondenti dostali otázku, co z těchto činností, které jako třídní učitelé musí vykonávat je nejtěžší, všichni zmiňovali otázky týkající se třídy, žáků a jejich vztahů. O organizaci a administrativě se vyjadřovali spíše tak, že jde o nezáživnou, časově náročnou práci, kterou „vždycky nějak zvládnou“. To náročné je ale práce se třídou. Konkrétně se vyjádřil každý respondent jinak:

- *„Nejnáročnější je diplomacie toho, jak udržovat ve třídě vztahy, vidět do nich a kladně je ovlivňovat. Člověk vždy musí dát trochu něco ze sebe a ovlivňuje tím tak tu třídu.“*
- *„Nejtěžší je být přísný, ale zároveň spravedlivý, jak být ke všem stejný. Otázka je, jestli jde mít všechny stejně rád.“*

- „Zařídít, aby třída dobře fungovala, aby v ní byly dobré vztahy, děti si neubližovaly, byli parta a cítili se dobře. Důležitá je rovnováha, jak děti podpořit a pomoci jim, ale na druhou stranu nedělat všechno za ně.“
- „Nejtěžší je mít opravdu ke každému individuální přístup.“

2.3.2 Strategie naplňování povinností

Další otázky směřovaly k tomu, jakými všemi způsoby se třídní učitelé snaží naplňovat výše zmíněné úkoly. Všichni dotázaní se shodli, že je důležité s dětmi trávit čas a co nejlépe je poznat. Jako nejlepší prostředek ke vzájemnému poznání jmenovali adaptační kurzy a další třídní či školní výlety, kterých se účastní společně s dětmi. Dále jmenovali drobné situace, ve kterých je možné a dobré si s dětmi povídat jako jsou přestávky, kdy jsou žáci ve své třídě, fronta v jídelně, setkání na chodbách, chvilka na začátku vyučovací hodiny, krátká zpráva v emailu. Pokud se objeví konkrétní problém nebo žáci s něčím sami za učitelem přijdou, řeší ho individuálně. Toto se ale podle odpovědí nestává nijak zvlášť často. Informace o třídě si učitelé snaží obstarat někdy i z jiných zdrojů. Kromě již výše zmíněných rodičů jsou to hlavně jejich kolegové, se kterými si vyměňují a konzultují poznatky o dané třídě i jednotlivcích. Jedna učitelka uvedla jako dobrý zdroj informací učitele tělesné a výtvarné výchovy, kteří mají možnost vidět žáky v jiné uvolněnější atmosféře než je tomu v jiných předmětech.

Další odpovědi a postřehy ke způsobům práce se třídou byly spíše individuální. Mezi nimi stojí za zmínku tyto:

- Proaktivní chování. Je dobré žáky upozornit na možná rizika toho, co může nastat, dříve než se to stane. Typicky například varovat před pololetím, kdy na ně budou kladeny zvýšené nároky.
- Rituál vůči třídě. Mít zavedené například určité oslovení, které evokuje jistou atmosféru, otevírá vzájemný komunikační kanál.
- Důležité je naslouchat dětem a mluvit s nimi. S jednotlivci, skupinkami i celou třídou.
- V případě, že to situace vyžaduje, je třeba reagovat hned. V rámci snahy o pozitivní ovlivnění říkat, co si o dané situaci učitel myslí.
- K dětem je potřeba si budovat cestičky všemi možnými způsoby, je potřeba myslet na to, že tyto vztahy jsou křehké a mohou se snadno pokazit.

- Aby si učitel vybudoval s dětmi dobrý vztah, je třeba, aby byl vyrovnaný, přístupoval k nim i k práci samotné pozitivně a také aby měl smysl pro humor.

2.3.3 Práce se vztahy ve třídě

Respondenti po obecnějších otázkách, dostali tři konkrétní, které směřovaly k jednotlivým možnostem práce se třídou, tak jak jsme ji vymezili v první části práce. Otázky byly, jakým způsobem řeší vzájemné vztahy mezi žáky, jestli vedou třídnické hodiny a zda mají ve třídě stanovené pravidla nad rámec školního řádu.

Odpovědi na otázku týkající se vztahů mezi žáky z velké části vycházely z odpovědi na předchozí otázky na celkovou strategii práce se třídou. Do jisté míry bylo pro učitele odpovědět, protože, jak sami říkali, dělají velkou část věcí spíše intuitivně. Nicméně i tato otázky přinesla některé další poznatky. Jedna učitelka odpověděla, že se cíleně na vztahy ve třídě ptá v rámci běžných rozhovorů s dětmi. Další uvedli, že třídu sledují a z toho se jim skládá obrázek o tom, jak to v ní asi funguje. Poznávají to podle dělení dětí na skupiny, podle interakcí během přestávek, někdy podle rozsazení v hodině. Zdrojem informací jsou již také zmínění kolegové. Co se týče zasahování do třídní situace, většinou uváděli, že zasahují ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém. Můžeme jmenovat konkrétní příklady. Jedna učitelka uvedla, že pokud je ve třídě někdo vyčleňovaný, snaží se ho více zapojit například poukazováním na jeho dobré stránky. V jiné třídě fungovalo, že když přišel nový žák, jeden ze stávajících si ho vzal na starost. Učitelka pak průběžně zjišťovala postup začleňování od samotného žáka, jeho opatrovatele a příležitostně i od ostatních spolužáků. Jedna učitelka se podle toho, jak odpovídala, snaží vědomě vztahy mezi žáky pozitivně ovlivňovat průběžně, nejen v případě problému. Mluvila o navozování situací, kdy si děti uvědomí, že je dobré, když jsou na sebe lidé milí. Pokud se setká s nepříjemnými poznámkami na účet druhých, nejen, že vyjádří nesouhlas, ale snaží se také s dětmi mluvit o tom, proč je takové chování špatné. Velmi zdůrazňovala, že je potřeba se žáky o těchto věcech mluvit.

Stejná učitelka měla i odlišný pohled na otázku třídnických hodin. Ostatní odpověděli, že třídnické hodiny nedělají buď vůbec, nebo jen velmi výjimečně a to za účelem vyřízení organizačních záležitostí. Zmíněná učitelka sice třídnické hodiny nevede, ale vyjádřila své velké přání do příštího školního roku je zavést. Vnímá jako svou chybu, že to zatím neudělala. Třídnické hodiny by ráda využívala kromě rychlých organizačních záležitostí

na zabývání se vztahy ve třídě. Sama to nazvala jako „*aktivty, hry nebo debaty, které tak trochu čistí vzduch*“. Mělo by podle ní jít o umožnění komunikace v čase, který nebude zatížený tím, že je nutné opět pokročit v probírané látce. Dále by se v třídnických hodinách mohly plánovat společné třídní akce. Za zmínku stojí také to, že volný čas na konci školního roku, kdy třída tráví více času se svým třídním učitelem, využil jeden z dotazovaných také pro lehkou diagnostiku vztahů ve třídě, když žáky nechal vyplňovat dotazník, kde se jich právě na tuto problematiku ptal.

Poslední otázka se týkala možných zavedených pravidel ve třídě. Žádný z učitelů neřekl, že by s třídou na pravidlech vědomě pracoval. Zmíněno bylo, že je důležité mít zavedený vzájemný respekt jak od dětí k učiteli, tak i od učitele k dětem. Jednou padlo, že se třída občas vrátila k pravidlům, která si stanovovala společně na adaptačním kurzu. Zajímavou zkušenost měla opět jedna učitelka, která měla se třídou domluvená určitá pravidla (šlo o pravidla výhodná pro žáky), která byla nucena zrušit, protože žáci se jich pak dožadovali i u jiných učitelů, kteří na ně nebyli ochotni přistoupit. Z toho vyplývá její doporučení, že pravidla domluvená se třídou by měl být v rámci možností konzistentní u všech vyučujících, jinak jsou z toho děti zmatené.

2.3.4 Přínos adaptačního kurzu

Posledním tématem byl přínos adaptačního kurzu pro samotného učitele. Jako zásadní přínos učitelé považovali to, že mohli s dětmi strávit větší množství času mimo vyučování, poznat je lépe, rychleji a v jiné situaci než školní. Pokud se během vyučování žáci chovají výrazně jinak, je pro učitele dobré, že ví i to, jak se chovali v jiných situacích, což by jinak poznat nemohli. Stejně jako učitel mohl poznat děti i děti mohly poznat svého učitele. Jako pozitivní byl hodnocen fakt, že učitel na kurzu nebyl jako organizátor, ale pouze pozorovatel. To mu umožnilo zejména dvě věci. Mohl se společně s dětmi účastnit některých aktivit, prožít si je s nimi a tak se sblížit. Dále měl čas a prostor jednotlivé žáky a interakce mezi nimi pozorovat. Člověk zatížený přípravou, vedením, organizací a vyhodnocováním aktivit sice také může a musí skupinu pozorovat, ale ve chvíli, kdy toto dělat nemusí, může se mnohem více soustředit na pozorování, což bylo hodnoceno velmi pozitivně. Jedna učitelka jako přínos pro sebe zmínila i inspiraci v podobě konkrétních aktivit i způsobu jejich vedení, provázání cílů, aktivit a závěrečných reflexí. Inspirativní pro ni bylo i vedení rozhovorů s dětmi a otevřenost této komunikace, která se podle jejích slov přenesla do třídy i po skončení kurzu a ona se snaží ji dále podporovat.

2.3.5 Osobní reflexe autorky

Vlastní pohled autorky má za cíl doplnit výpovědi konkrétních učitelů o jejich zapojování. Přestože je jistě subjektivní, snaží se zejména o postižení specifík jednotlivých učitelů. Pro zachování absolutní anonymity jsou respondenti označeni pouze čísly.

Učitel 1

Učitel byl přítomen po naprostou většinu doby kurzu. V roli účastníka se zapojil do některých seznamovacích her. Většiny dalších aktivit se zúčastňoval jako pozorovatel. K dění ve třídě byl poměrně pozorný a všímal si projevů jednotlivých žáků. S lektory během kurzu diskutoval některé své postřehy. Zajímal se také o smysl jednotlivých aktivit, které se mu zdály inspirativní a dobře provedené. Na požádání se velmi ochotně zapojil do dalších aktivit. Významné zapojení bylo během úvodního večerního rituálu, kdy hrál symbolickou hlavní roli silně spojenou s myšlenkou třídy jako jednoho celku. Jeho ztvárnění role bylo velmi přesvědčivé. V jiné než učitelské roli se ukázal také v programu MTV, kde na sebe vzal roli rebelujícího zpěváka, kterou představoval tak věrohodně, že se nebál ani před dětmi použít neslušný výraz „shut up“. V době mimo program žákům ochotně zařizoval půjčování sportovního náčiní. Když k tomu byla vhodná příležitost, se žáky ve volných chvílích neformálně konverzoval.

Učitel 2

Zapojení tohoto učitele bylo velmi dobré, zejména co se týče jeho uvažování o kurzu. Přestože se jako hráč nezapojoval do jednotlivých aktivit, velmi bedlivě vnímal všechno, co se na kurzu děje a samostatně o tom přemýšlel. Jednotlivé aktivity, kde se zapojil více, bylo Interview s třídním, kde se snažil žákům představit se velmi přátelsky, a divadelní večer, kde představoval roli porotce. U dalších aktivit pak byl v roli pozorovatele, pomáhal s drobnými úkoly lektorům nebo fotil. O jednotlivé programy na kurzu se velmi zajímal a uvažoval také o jejich dalším možném využití v práci se třídou, což učitelé většinou spíš nedělají. Konkrétně chtěl s žáky dále rozvíjet schopnost spolupráce a otevřené komunikace. Své otázky, poznatky i postřehy během kurzu rád diskutoval s lektory. Oceňoval, že má prostor nejen poznávat třídu, ale i sám reflektovat a konzultovat svou práci. Zúčastnil se také některých částí porad týmu, kde přispíval do diskuze o třídě.

Učitel 3

Učitel nebyl přítomen na všech programech kurzu. Když se účastnil, bylo to zpravidla v roli pozorovatele. Při diskuzích občas přispěl svým názorem, ale spíše výjimečně. Do několika aktivit se zapojil na vyžádání lektorů. Konkrétně to bylo úvodní seznamování, Interview s třídním. Svou roli měl také v legendě, která kurz provázela. Tato role neměla ale téměř žádnou přesahující hodnotu. Podle instrukcí lektorů se snažil svou roli zahrát kvalitně, ale poté z programu raději odcházel. Vhodně bylo zapojení při diskuzi o třídních pravidlech. Tuto aktivitu vedl lektor a učitel pouze přihlížel. Ve chvíli, kdy si žáci chtěli schválit pravidlo, o tom, že smí mluvit neslušně, učitel se vložil do diskuze. Namísto zákazu, ale dětem vysvětlil, že on ve třídě také bude a neslušná mluva je mu nepříjemná, proto by byl rád, kdyby toto pravidlo ještě promysleli. Obecně se žáky jednal vstřícně. Mimo program byl spíše pasivní a samostatně se o něj příliš nezajímal. Kurz přijímal spíše jako něco, co dělají lektori pro děti a on jim občas může pomoci než jako akci, která má něco dál i jemu.

Učitel 4

Učitel se účastnil přibližně dvou třetin aktivit, zpravidla v roli pozorovatele. Jako pozorovatel byl spíše pasivní přihlížející. Bylo znát, že je rád, že se o třídu stará někdo jiný. O výhodách své pozice věděl, ale nechtěl se zapojovat spíše záměrně. Věřil v určitý přínos kurzu pro třídu, ale sám se nechtěl příliš angažovat. Zdálo se mu, že děti má možnost poznat tak, jak on potřebuje. Často si během programu dělal ještě jiné věci. Někdy na program přišel až po žádosti lektorů. Viděné programy ale hodnotil velmi pozitivně, stejně jako některé procesy v jeho třídě.

2.4 Obecné postřehy lektorů k zapojení učitelů na kurzech

2.4.1 Pohled lektorů na přínos kurzů pro učitele

Lektoři podobně jako učitelé odpovídali na otázku, jaký přínos může pro učitelovu práci adaptační kurz mít. Shodně s učiteli uváděli, že učitel především má možnost pozorovat a poznávat třídu v jiném kontextu než je školní vyučování, kde je učitel v pozici autority. Slovy respondentů *„se společně dostanou do jiných neformálních situací, sblíží se a poznají, učitel si nachází cestu k dětem“* a také *„má možnost začít s nimi komunikovat jinak, za jiných okolností, jiným způsobem, přátelsky, důvěrně, nebýt přímo v roli učitele“*. Podle lektorů je vybudování vzájemného vztahu důležité, protože péče o třídu je učitelovou prací, která na kurzu může začít a trvá dlouhodobě. Do vzájemného seznámení patří i to, že učitel má na kurzu možnost pozorovat, kteří žáci se začínají projevovat výrazněji a kteří naopak ustupují do pozadí. Potenciál podle některých názorů spočívá i v tom, že adaptační kurz může nastartovat ve třídě určité procesy, se kterými by se mělo pracovat dále. Příkladem toho je práce s třídními pravidly nebo princip otevřené komunikace. Učitelé by mohli také údajně *„využít situací z kurzu, když se budou opakovat ve škole“* a připomenout žákům, jak situaci na kurzu řešili.

Názor lektorů byl poměrně jednotný v tom, že učitelé často nevyužívají potenciál kurzu tak, jak by mohli. Zmiňovali tři možné důvody, proč to tak je. Učitelé neví, proč by bylo dobré se aktivněji zapojovat, neví si s tím rady nebo vědí proč, ale nechťejí. Lektoři zmiňovali zkušenosti, kdy jim učitelé sami řekli, že si nechťejí s dětmi vytvářet bližší vztah, protože si potřebují uchovat svou autoritu pro následnou práci ve třídě a vyučování. Co učitelé podle lektorů většinou oceňují je, že se žáci mezi sebou seznámí a že učitel zažije třídu v jiném prostředí. Pohled lektorů na to, jak učitelé vnímají kurz, ilustrují dále následující výpovědi:

- *„Někdo je vděčný lektorům, že za něj vyřešili problém a on nemusí dělat program na adaptáček.“*
- *„Jsou skeptický k výstupům, jaký ten kurz má. Málokdo věří, že to, co se tam děje, je smysluplný.“*
- *„Nechťejí tam jezdit, jsou nespokojení v roli třídního učitele na kurzu, protože tam je lektor. Pijí po večerech alkohol, ruší to. Je to pro ně jako dovolená.“*
- *„Berou to jako jednu událost, která končí a není s tím třeba pracovat.“*

- „Myslím, že většinou se chtějí s dětmi aspoň nějak sblížit, ale nechtějí pro to nic dělat.“
- „Učitelé nejsou zvyklí vztah k dětem vědomě řešit nebo nastavit si své osobní hranice. Mohlo by se s nimi o tom mluvit, aby o tom aspoň začali přemýšlet.“

2.4.2 Jak se učitelé na kurzech zapojují do programu kurzu

Nyní věnujme pozornost tomu, jak lektoři vnímají zapojování učitelů na kurzech, které zažili. Aktivnost učitelů je velmi rozdílná. Jsou učitelé, kteří se do programu kurzu zapojují zcela minimálně. Slovy lektora „jdou do hospody nebo na houby, ukážou se a zas odejdou“.

Velká část učitelů, jak vyplývá ze zkušeností lektorů, zřejmě zaujímá roli pozorovatele. Tito učitelé „koukají, jak o děti hrají, občas něco komentují, někdy se zeptají, proč tu hru děláme“. Jednohlasně se lektoři shodli na tom, že většina učitelů se nezapojuje do pohybových aktivit, protože to je pro ně většinou nekomfortní. Učitelé, kteří sami nejsou příliš aktivní, je podle lektorů možné zapojit po vzájemné domluvě na určité aktivity, které to vyžadují. Jsou to zejména Interview s třídním, Projekt třídy nebo zahájení a ukončení kurzu. Někdy také pomáhají lektorům s drobnějšími úkoly při organizaci aktivit.

Dále lektoři uváděli případy učitelů, kteří jsou aktivní a do dění kurzu se zapojují více. Většinou pak střídají roli pozorovatele s dalšími. Účastní se i výše zmíněných aktivit, které to vyžadují. Konkrétní příklady takového zapojení jsou:

- Zapojení do aktivit v roli účastníka stejně jako děti (nejčastěji seznamovací hry, také hry zaměřené na vzájemnou důvěru).
- Hraní role v příběhu, který kurz provází.
- Vedení skupinky například při přípravě divadelní scénky.
- Přípravení vlastního divadelního či tanečního vystoupení.
- Uvádění některých aktivit.

Lektoři se dále domnívají, že někdy se učitelé do dění na kurzu zapojují nevhodně. Chovají se podle svých zvyklostí, což je mnohdy v rozporu se zásadami práce lektorů. Lektoři uvedli některé konkrétní případy nevhodného zásahu učitele:

- Při aktivitách, kdy děti mají samostatně řešit problémovou aktivitu, jim radí, jak toho mají dosáhnout, čímž přichází o možnost sledovat samostatné reakce dětí.

- Snaží se děti usměrňovat v jejich projevech, aniž by dal prostor žákům, aby se regulovali vzájemně. (rady typu „*Vezměte toho Frantu taky mezi sebe, ať tam nestojí tak sám.*“)
- Poukazování na hlavní cíl aktivity, které zabrání žákům, aby ho odhalili sami. („*Tady si přece musíte vzájemně pomáhat.*“)
- Podněcují soutěživost v nevhodných chvílích.

2.4.3 Jak by se učitelé měli zapojovat do programu kurzu

Lektoři se vyjadřovali tak k tomu, jak by podle nich mělo ideálně zapojení učitele do programu vypadat. Shodli se s jistotou na názoru, že učitel by měl být přítomen u všech aktivit, které se na kurzu odehrávají. Většinou nenacházeli žádné aktivity, u kterých by byla přítomnost učitele nevhodná. Objevil se pouze jeden názor, že by učitel možná neměl být u aktivit, kde žáci mají hodně otevřeně mluvit o sobě. „*Kurz pojatý tak, že učitel je členem party.*“ Tímto a podobnými tvrzeními lektoři zdůvodňovali své názory na to, proč je zapojení důležité. Účastnit by se prý měli zejména významných okamžiků a silných zážitků, aby je prožili společně s žáky a také dobře věděli, co žáci prožili. Pokud to dovolí charakter hry a dispozice učitele, je dobré, když se zapojí do aktivit jako účastníci. Konkrétně se to týká například seznamovacích her, večerních rituálů, uzavírání kurzu. Lektoři upozorňovali, že by se naopak učitelé neměli účastnit aktivit, které jsou pro ně příliš nekomfortní a raději být v roli pozorovatele nebo pomocného organizátora. Speciálně lektoři jmenovali programy, kde učitel být musí a které by měl nejlépe i sám uvádět. Jsou to ty, které mají větší přesah do doby po kurzu jako je projekt třídy, pravidla třídy. Podle některých názorů by bylo dobré, aby si učitelé vyzkoušeli vést i některé další aktivity a vyzkoušeli si tak trochu jiný způsob práce, než na který jsou většinou zvyklí. Zajímavý postřeh byl ten, že by pro učitele bylo výhodné vidět průběh více adaptačních kurzů, než pojede na kurz se svou třídou. Konkrétně z toho důvodu, aby se naučit rozlišit, co je na kurzech standardní a co je specifikum jeho třídy. Možná by se z podobného důvodu mohli účastnit alespoň částečně porad týmu lektorů, což běžně tak není.

Když shrneme odpovědi lektorů, můžeme říci, že učitel by se měl kurzu účastnit aktivně, pozorovat dění a přemýšlet o něm. Vhodné by mohlo být více s učitelem diskutovat o tom, co všechno jemu a třídě kurz přináší a nabízet mu stále možnosti k jeho zapojení. Padl i názor, že lektoři by měli více vědět, jak s učitelem mluvit a jak mu jednotlivé činnosti

prezentovat. Slovy lektora: „*Když by učitel chápal smysl toho, co mu to může přinést, pak bude sám vědět, kde a jak se zapojit.*“

2.5 Výsledky analýzy

Na základě syntézy tří informačních zdrojů praktické části a propojení s poznatky z odborné literatury se zde pokusíme odpovědět na základní otázky. Co považují třídní učitelé za své povinnosti a jak vnímají svou účast na adaptačním kurzu. Jak tuto problematiku vnímají lektori kurzů. Jaký potenciál pravděpodobně může adaptační kurz pro třídního učitele mít.

Třídní učitelé mezi svými povinnostmi vnímali zejména administrativu a práce se třídou. Tou měli na mysli zejména sledování stavu třídy, průběžnou komunikaci se žáky a řešení případných problémů. Celkově bylo poměrně náročné pro ně na některé otázky odpovědět, protože podle svých slov dělají mnoho věcí spíše intuitivně, než že by o nich příliš přemýšleli. Adaptační kurz vnímali jako pozitivní věc pro svou třídu a zejména své seznámení se třídou. Podle názoru lektorky se dotazovaní učitelé na kurzu zapojovali různě, v některých případech mohli příležitostí ke vzájemnému poznání využít více.

Z obecných postřehů lektorů jsme se dozvěděli, že učitelé se často do dění kurzu nezapojují tak, jak by mohli. Je to způsobeno tím, že nechápou dostatečně smysl akce, neví jak, nebo také záměrně nechtějí. Velká část učitelů pak aktivity pouze pasivně pozoruje a to ne vždycky. Více se zapojují pouze na vyžádání. Lektori se ovšem domnívají, že zapojení učitele na kurzu je pro třídu zásadní a proto by bylo dobré se tímto problémem více zabývat, s učiteli diskutovat a případně jim více pomáhat. To by ovšem vyžadovalo lepší přípravu lektorů, kteří kurzy vedou.

Jednotlivé možnosti přínosu kurzu pro třídního učitele, které vyplývají z předchozích poznatků, můžeme rozdělit do tří rovin:

1. *Učitel pozoruje dění na kurzu a seznamuje se s třídou.*

Jak zmiňovali sami učitelé, samotné pozorování dětí během aktivit na kurzu je nenahraditelným zdrojem poznatků o třídě i jednotlivcích. Pokud učitel může třídu navíc pozorovat jako nestranný pozorovatel a nemusí přemýšlet o zajištění programu, je to dobrá příležitost žáky poznat. Žáky učitel navíc poznává v situaci, která není zatížená obsahem učiva ani strachem ze zkoušení. Díky tomu se žáci projevují jinak či výrazněji než ve

vyučovacích hodinách. Díky delšímu společnému času i rozdílnosti aktivit je příležitostí k pozorování dostatek. Velmi podobný pohled na toto měli i lektoři. Doplnovali ale, že učitel by měl dění nejen pozorovat, ale také o něm hlouběji uvažovat případně využívat možnosti se k jednotlivým situacím vracet. Samozřejmě je i část aktivit, které se učitel může zúčastňovat společně se třídou a prohlubovat tak vzájemné poznávání. Toho podle lektorů učitelé využívají zejména v seznamovacích a jiných drobnějších hrách či večerních a ukončovacích rituálech.

Učitel na adaptačním kurzu má i možnost představit se sám své třídě. V situaci, kdy nemusí mít celou situaci pevně v rukou a není svázán obsahem učiva jedné hodiny, může si dovolit nechat žáky poznat i jeho jiné stránky. To vše přispívá k vytvoření lepšího vzájemného vztahu, který je, jak jsme zmiňovali, velmi důležitý. Možnost pro toto představení nabízí zejména aktivita Interview s třídním. Příklad sebe prezentace učitele ve zcela jiném kontextu jsme mohli zaznamenat u učitele 1, který se nebál hrát roli rebelujícího zpěváka.

2. Organizátoři kurzu odvedou část práce místo učitele, ten by v ní měl dále pokračovat.

Jeden z úkolů třídního učitele je stmelení kolektivu třídy, jak říká například Pavlišová (2008). Lze říci, že adaptační kurz mu v tomto úkolu může pomoci, jak jsme mohli vidět v cíli „Stmelení kolektivu třídy a vytvoření pozitivních sociálních vazeb“. Na adaptačním kurzu je také vhodný prostor pro stanovování třídních pravidel, což může být jeden ze zařazených programů. Jde o další z doporučených úkolů učitele. Taktéž je zde dostatek času a lze říci, že i nálady na plánování dalších třídních akcí, projektů, domluvy ohledně výzdoby třídy, rozdělování třídních funkcí a podobné. Příkladem je program nazvaný Projekt třídy. Adaptační kurz také pracuje s tématy osobnostní a sociální výchovy jako jsou kooperace či komunikace, jak je řečeno v cíli „Seznámení se s principy týmové spolupráce prostřednictvím vlastní zkušenosti.“ Aktivita k tomu směřující jsou například Camel Trophy, Dynamixy nebo Blok o zpětné vazbě.

Všechny tyto procesy ovšem nejsou krátkodobé, a přestože se na adaptačním kurzu obvykle změní či zavede mnohé, je třeba ve snaze neustávat a pokračovat i po návratu do školy. Pokud kurz je pořádán externisty, je dále již zcela jen v kompetenci učitele, aby tento úkol plnil. Proto je dobré, jak poznamenávali zejména dotázaní lektoři, aby se už na kurzu do všech zmíněných činností co nejvíce zapojoval. Dalším propojovacím prvkem může být závěrečná zpráva z kurzu, ve které jsou formulována doporučení organizátorů kurzu

pro další práci se třídou. Z výpovědí lektorů vyplývá, že by pravděpodobně bylo přínosné s učiteli na kurzech více mluvit o programu a jejich zapojení a že by bylo potřebné na to více připravit samotné lektory.

3. *Učitel se inspiruje pro svou další práci.*

Kromě pokračování v rozběhnutých procesech se učitel může na kurzu inspirovat i v dalších věcech pro svou práci. Stejně jako pozoruje třídu a interakce v ní, může s odstupem pozorovat i interakci třídy a lektora. Na základě pozorování může reflektovat, jaké postupy dobře fungují a které naopak ne. Lektori zmiňovali, že nejaktivnější učitelé zkoušejí i sami některé aktivity vést. Inspirativní pro učitele mohou být samotné aktivity. Více než to ale je možná přínosné vidět reálnou práci s nimi a případně si ji i vyzkoušet. Propojení řetězu cíl – aktivita – reflexe, s čímž pracuje zážitková pedagogika, může být pro učitele jistě obohacující, jak i poznamenala jedna respondentka. Tento způsob práce je vhodný i pro témata osobnostní a sociální výchovy, jak jsme se dozvěděli v její charakteristice, a učitel ho může využít ideálně v třídnických hodinách. Samozřejmě se nelze domnívat, že pouhým pozorováním se učitel naučí s aktivitami pracovat. Kurz je ale dobrou příležitostí pro první seznámení s tímto způsobem práce a bylo by vhodné se také na toto během kurzu zaměřit.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo nalézt společné prvky adaptačního kurzu s prací třídního učitele. Adaptační kurz je představen jako prostředek, který slouží nejen k seznámení a stmelení žáků, ale může v mnohém pomoci i samotnému učiteli. V první části jsme se zaměřili na to, jak různí autoři vymezují povinnosti třídního učitele. Podrobněji jsme rozebrali témata klima třídy, skupinová dynamika, pravidla třídy, třídnické hodiny. Zvláštní pozornost jsme věnovali osobnostní a sociální výchově, jejíž témata i metody mají velmi blízko k tématům a metodám adaptačních kurzů. Ty tvořily ústřední bod další části práce společně se zážitkovou pedagogikou.

Praktická část měla za úkol doplnit teoretické poznatky pohledy z praxe. První pohled poskytli třídní učitelé, kteří se účastnili adaptačního kurzu. Druhým zdroje informací byly zkušenosti lektorů stejných adaptačních kurzů s tím, jak se učitelé obvykle na kurzech zapojují nebo ideálně zapojovat měli.

Syntézou poznatků z teoretické i praktické části jsme dospěli ke třem rovinám, ve kterých má kurz pravděpodobně potenciál učiteli pomoci. První je, že učitel může sledovat dění a seznámit se s třídou. Dále se zdá, že některé úkoly spadající do povinností třídního učitele kurz částečně naplní a učitel by v nich pak měl jen dále pokračovat. Za třetí kurz může být zdrojem inspirace, jak co se týče jednotlivých aktivit, tak i způsobu práce s nimi.

Tento způsob přístupu k adaptačnímu kurzu by se měl odrazit v jeho konkrétní přípravě. Učitel by pak byl chápán ne jako pouhý pozorovatel, ale také jako jeden z cílových osob. Tato práce může posloužit jako výchozí bod pro pokračování v této snaze více propojit dvě sféry, které mají shodný cíl a tím je spokojená a fungující školní třída. Pro větší zapojení či inspirování třídního učitele na adaptačním kurzu by bylo vhodné vytvořit metodiku, která by byla návodem jak s učitelem na kurzu pracovat. Jejím úkolem by bylo říci lektorům, jak aktivity a jejich možný přínos učiteli představit a o kterých aktivitách a jak se ho snažit zapojit. Ve všech třech zmíněných rovinách je možné učiteli poskytnout podporu. Na úrovni pozorování je možné připravit pozorovací listy jako osnovu, podle které se učitel orientuje. Dále by bylo dobré učitele provázet celou dramaturgií kurzu a prací s jednotlivými tématy, aby on byl schopen po skončení kurzu navázat. Kurz určený pro žáky poskytuje sice omezený, ale vhodný prostor pro to učitel v tomto směru rozvíjet. Je třeba zmínit, že

samozřejmě velmi záleží na konkrétním učiteli, jak bude schopen a ochoten se do takových aktivit pustit. Jistě by ale tato snaha nevyšla zcela naprázdno.

Bibliografie

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BŘICHÁČEK, Václav. 1992. *Skautský oddíl I*. Liberec : Skauting, 1992.

CANGELOSI, James S. 1994. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

DUBEC, Michal. 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha : Projekt Odyssea, o.s., 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.

DUBEC, Michal. 2007. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9.

DUBEC, Michal. 2007. *Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.

FRANC, Daniel, ZOUNKOVÁ, Daniela a MARTIN, Andy. 2007. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. Brno : Computer press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2008. Žák a jeho učení. [autor knihy] Stanislav Bendl a Anna Kucharská, a kolektiv (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005.

JIRÁSEK, Ivo. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1.

KYRIACOU, Chris. 1996. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

MŠMT. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : 2013.

PAVELKOVÁ, Isabella. 2008. Motivace žáků. [autor knihy] Stanislav Bendl, Anna Kucharská a kolektiv (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008.

PAVLIŠOVÁ, Jarmila. 2008. Náplň práce učitele. [autor knihy] Stanislav Bendl a Anna Kucharská a kolektiv (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008.

- PEKÁRKOVÁ, Anna. 2006. Na adaptačních soustředěních se stmelí kolektiv nové třídy. *Rodina a škola*. 2006, 2.
- PELÁNEK, Radek. 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SPOUSTA, Vladimír. 1994. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0552-1.
2001. Stanovy Junáka - svazu skautů a skautek ČR. *Skautská křižovatka*. [Online] 2001. <http://krizovatka.skaut.cz/organizace/dokumenty/spisovna/detail-105/>.
- ŠVEC, Vlastimil. 1996. Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : Pedagogická fakulta MU v Brně, 1996.
- VALENTA, Josef. 2006. Mýty osobnosti a sociální výchovy. *Moderní vyučování*. 2006, 4.
- VALENTA, Josef. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTOVÁ, Lidmila. 2008. Školní třída jak sociální skupina. [autor knihy] Stanislav Bendl a Anna Kucharská a kolektiv (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008.

Seznam obrázků

| | |
|---------------------------------|-----|
| Obrázek 1 - Zóna komfortu | 31 |
| Obrázek 2- Kolbův cyklus..... | 322 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 - Harmonogram adaptačního kurzu | 40 |
|---|----|